

Государственное учреждение образования
«Республиканский институт высшей школы»

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

12-я Международная
научно-методическая конференция
Минск, 22–23 октября 2015 года

В двух частях
Часть 1

Минск
РИВШ
2015

УДК 378(061.3)
ББК 74.58
В93

Рекомендовано

редакционно-издательской комиссией
ГУО «Республиканский институт высшей школы»
(протокол № 6 от 23 декабря 2014 г.)

Рецензенты:

доктор исторических наук, профессор *О. Г. Слука*;
кандидат исторических наук, доцент *И. В. Титович*

Высшая школа : проблемы и перспективы : 12-я Между-
нар. науч.-метод. конф., Минск, 22–23 окт. 2015 г. В 2 ч. Ч. 1. –
Минск : РИВШ, 2015. – 246 с.
ISBN 978-985-500-900-0.

В сборнике представлены материалы, посвященные совершенствованию качества образования, проблемам экономики и управления высшей школы, интернационализации и международного сотрудничества. Обсуждаются вопросы развития академической мобильности и модернизации высшего образования.

Адресован работникам системы образования и научной сферы, аспирантам.

УДК 378(061.3)
ББК 74.58

ISBN 978-985-500-900-0 (Ч. 1)
ISBN 978-985-500-902-4

© Оформление. ГУО «Республиканский
институт высшей школы», 2015

НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 1 ВЫСШАЯ ШКОЛА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4.014

БГУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

С. В. Абламейко

Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

В статье рассматриваются вопросы развития современного университета, представлены актуальные вопросы функционирования учреждений высшего образования на примере Белорусского государственного университета. Отражена не только многоаспектная деятельность БГУ, но и ее результативность. Содержатся материалы об организации образовательного процесса, научно-инновационной и инновационно-производственной деятельности, воспитательной работы со студентами, международного сотрудничества и участия в мировых рейтингах университетов, о создании современной информационно-коммуникационной среды.

Ключевые слова: Белорусский государственный университет (БГУ), образовательный процесс, научная деятельность, инновации, международное сотрудничество, рейтинги.

BSU IN THE NATIONAL SYSTEM OF EDUCATION

The article discusses the issues of modern university development, presents topical issues of higher education institutions functioning following the example of the Belarusian State University. The article reflects multidirectional activities of the Belarusian State University as well as their effectiveness. It contains materials on organizing the educational process, scientific innovations, innovation and production activities, the system of students' engagement in extra-curricular activities, international cooperation and participation in the world rankings of universities, developing the modern information and communication environment.

Key words: Belarusian State University (BSU), education process, scientific research, innovations, international cooperation, rankings.

Условия, в которых действует современная высшая школа, ставят перед ней все новые задачи. Организация системы управления университетом требует актуализации теорий менеджмента и сравнительного анализа эффективности их применения. И хотя научное и практическое направления исследований в вузовском менеджменте Беларуси сегодня только формируются, необходимость определения ключевых принципов управления им диктуется возрастающей ролью учреждений высшего образования в обеспечении устойчивого развития общества.

В последние десятилетия многие учреждения высшего образования были преобразованы в университеты. Университет по своей сути – центр образования, науки и культуры в стране или регионе. Сегодня функции университетов значительно расширились – они превратились в крупные научно-образовательные комплексы, в которых работают тысячи сотрудников и обучаются десятки тысяч студентов. Надо отметить, что университеты продолжают стремительно меняться – они все более подвергаются глобализационным влияниям, вызовам инновационной экономики, удовлетворяют растущие запросы потребителей образовательных услуг и требования рынка.

В этих условиях важно и одновременно сложно эффективно управлять современным университетом. Готовых, проверенных временем моделей управления в быстро меняющихся условиях, к сожалению, нет. Это обстоятельство вынуждает проводить сложное социальное экспериментирование, сопряженное с постоянной аналитической работой – мониторингом основных и вспомогательных процессов.

БГУ – крупный учебно-научно-производственный комплекс, который ведет подготовку на первой ступени высшего образования на 16 факультетах и в 4 институтах. В его структуру входят 30 юридических лиц: институты, центры, предприятия. В БГУ за год проходят обучение более 45 тыс. человек и работают около 10 тыс. сотрудников, включая совместителей. На балансе университета более 100 зданий и сооружений. Это один из крупнейших университетов на территории СНГ, в центральной и восточной Европе.

БГУ уверенно улучшает свои позиции в последние годы в мировом научно-образовательном пространстве. Согласно мировым рейтингам мы вошли в высшую лигу – 2 % лучших университетов мира. По версии сразу двух влиятельных мировых рейтингов – QS (Quacquarelli Symonds) и THE (Times Higher Education) – БГУ входит в элиту мировых университетов, занимая высокие позиции: в группе с 421 по 430 места (QS) и в группе 601–800 (THE). В рейтинге Webometrics, самом массовом, включающем более 22 тыс. высших учебных заведений мира, БГУ за годы своего участия переместился с позиций во второй тысяче рейтинга на 609 место. По двум российским рейтингам, проведенным разными независимыми рейтинговыми агентствами среди всех вузов СНГ (Интерфакс и Эксперт-РА), БГУ расположился сразу за Московским государственным университетом, который находится на первом месте.

Механизм управления БГУ ориентирован на оптимизацию образовательного процесса на основе широкого применения информационных и коммуникационных технологий; подготовку студентов по новым специальностям и специализациям, наиболее востребованным на рынке труда; развитие магистратуры с углубленной подготовкой специалистов, в том числе с обучением на английском языке; повышение эффективности функционирования аспирантуры и докторантуры и различных видов дополнительного образования, включающих повышение квалификации и переподготовку специалистов; продвижение научно-технической продукции на отечественные и зарубежные рынки; создание новых производств и продуктов; наполнение фондов электронной библиотеки учебной и научной литературой;.

Мы считаем, что важно развивать университет по двум направлениям – внутреннему и внешнему.

Внутреннее развитие – это вектор интенсификации, создания и насыщения всех аспектов жизни БГУ содержанием, совершенствования и гармонизации внутриуниверситетских связей, рачительного использования имеющегося в университете ресурса, раскрытия его внутреннего потенциала. Внутреннее направление развития университета ориентировано на повышение качества функционирования всей системы учебно-научно-производственного комплекса БГУ.

Внешнее развитие – это позиционирование университета в мировом научно-образовательном пространстве, в том числе посредством участия в рейтингах; развитие связей с отечественными и зарубежными партнерами; расширение экспорта образовательных услуг и наукоемкой продукции.

БГУ сегодня – учебно-научно-производственный комплекс, деятельность которого основана на Миссии и Политике, утвержденных Ученым советом университета в апреле 2009 г. (рис. 1.1).

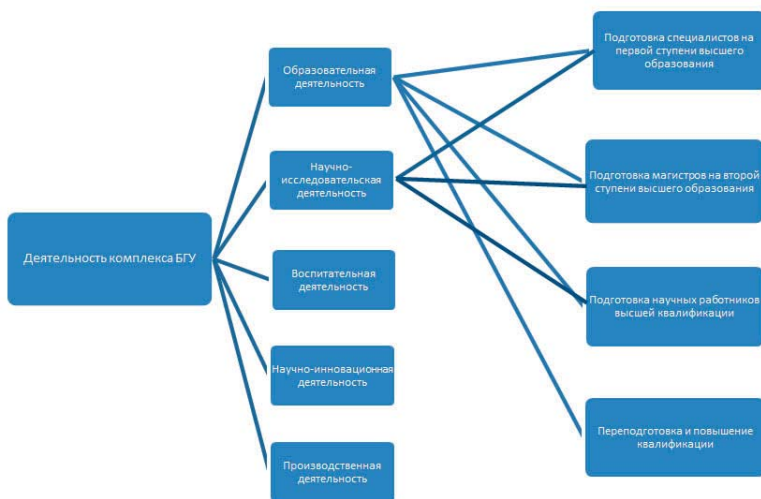


Рис. 1.1. Основные виды деятельности в комплексе БГУ

В состав БГУ входят:

- 27 факультетов и образовательных учреждений (с 1 сентября 2015 г. включен Международный государственный экологический университет имени А. Д. Сахарова в качестве института);
- 10 научно-исследовательских институтов и центров;
- 41 научно-исследовательская лаборатория;
- 10 инновационно-производственных предприятий.

В университете осуществляется:

- довузовская подготовка белорусских и иностранных граждан;

- подготовка специалистов со средним специальным образованием;
 - подготовка специалистов с высшим образованием по 74 специальностям, 76 направлениям специальностей, 278 специализациям на 177 кафедрах;
 - подготовка в магистратуре по 71 специальности;
 - подготовка кадров высшей квалификации в аспирантуре по 124 и в докторантуре по 116 специальностям;
 - переподготовка и повышение квалификации.
- В университете работают 7737 сотрудников, среди которых:
- 2691 преподаватель;
 - 501 научный сотрудник;
 - 7 академиков НАН Беларуси;
 - 5 членов-корреспондентов НАН Беларуси;
 - 300 докторов наук;
 - 1477 кандидатов наук.

Кроме выполнения основных задач по подготовке специалистов с высшим образованием первой и второй ступеней, научных работников высшей квалификации, переподготовке и повышению квалификации кадров в комплексе БГУ осуществляется в больших объемах научно-исследовательская, научно-инновационная и производственная деятельность.

Общее количество обучающихся в БГУ, включая проходящих переподготовку и повышение квалификации, составляет около 43 000 человек (на 2014 г.), при этом количество студентов и магистрантов – около 30 000 человек.

Подготовка, переподготовка и повышение квалификации кадров осуществляются в 27 образовательных учреждениях (факультеты и институты), 10 из которых – с правом юридического лица. Так, Юридический колледж БГУ готовит специалистов со средним специальным образованием, в Лицее БГУ ведется обучение по программам общего среднего образования, довузовская подготовка осуществляется на факультете доуниверситетского образования.

В комплексе БГУ постоянно расширяется спектр образовательных услуг для различных категорий населения. В первую очередь речь идет об открытии новых специальностей на первой и второй ступенях высшего образования, о переподготовке и повышении квалификации кадров.

Растет значимость БГУ как центра образования на международной арене. Сегодня в университете обучаются выходцы из 48 стран: России, Кореи, Китая, Литвы, США, Кипра, Чехии, Италии, Бельгии, Украины, Казахстана, Швейцарии и др.

Научная работа ведется на всех факультетах, в семи научно-исследовательских организациях со статусом юридического лица, в 41 студенческой научно-исследовательской лаборатории по важнейшим направлениям научных исследований.

Университет является головным исполнителем 8 государственных программ фундаментальных и прикладных научных исследований.

Научные подразделения БГУ в 2014 г. участвовали в выполнении:

- 12 программ Союзного государства, национальных, президентских и государственных программ;

- 14 государственных и отраслевых научно-технических программ;
- 12 государственных программ научных исследований.

Каждый год сотрудники БГУ защищают в среднем 5 докторских диссертаций и 55 кандидатских диссертаций (в 2014 г. – 11 докторских и 52 кандидатские диссертации).

В состав БГУ входят 10 предприятий, шесть из которых выпускают наукоёмкую экспортноориентированную продукцию.

Основные направления их деятельности:

- переработка сырья, содержащего драгоценные металлы, изготовление драгоценных металлов и продукции на основе драгметаллов;
- разработка и изготовление медицинского оборудования;
- производство лекарственных средств;
- разработка и изготовление современных комплексов контрольно-измерительной аппаратуры;
- разработка технологий и организация производства химической продукции на основе растительного сырья;
- синтез кристаллов алмаза промышленного и ювелирного назначения;
- разработка программного обеспечения, в том числе в области высокоточных весоизмерительных систем;
- производство обучающего лабораторного оборудования для учреждений системы образования республики.

В БГУ выполняется 5 заданий Государственной программы инновационного развития Республики Беларусь на 2011–2015 гг.

Разработано и изготавливается учебное лабораторное оборудование для общеобразовательных и высших учебных заведений.

Задача по развитию научно-инновационной деятельности поставлена перед всеми структурными подразделениями университета. В целях ее координации и контроля в 2009 г. в состав руководства университета введена должность проректора по экономике и инвестициям.

Особое внимание в университете уделяется воспитательной работе. Ее координацию осуществляет Совет по идеологической и воспитательной работе. В БГУ создана и успешно действует Студенческая ассамблея, объединившая различные органы студенческого самоуправления и общественные организации: Профком студентов БГУ, Студенческий союз БГУ, Студенческий совет по качеству образования, Совет старост, Белорусский республиканский союз молодежи БГУ, Координационный совет студенческих советов общежитий БГУ, Совет землячеств БГУ.

С 2010 по 2014 г. в университете:

- разработана нормативно-правовая и организационно-методическая база, регулирующая идеологическую и воспитательную работу;
- осуществляются научные исследования в рамках 60 НИР, издано более 200 монографий, пособий, научно-методических рекомендаций в области идеологической и воспитательной деятельности;
- в рамках ежегодного конкурса «Лучший молодежный проект БГУ» реализуются более 60 студенческих проектов при финансовой поддержке уни-

верситета. Среди них особо следует отметить: «Университет – твой шаг в будущее», «Твой выбор», «Стань лучшим!», «БРИЗ», «Капустник БГУ», «Свет Великой Победы», «Ты староста», «PR-цветка», «Сказки из детства», «Мост БГУ» и др.;

осуществляют свою деятельность:

- 158 творческих объединений, клубов, кружков по интересам;
- 6 творческих коллективов со званием «народный»;
- 2 творческих коллектива со званием «заслуженный».

Таким образом, с позиций системного подхода комплекс БГУ представляет собой организацию со сложной иерархической матричной структурой и разветвленной схемой взаимодействия с окружающей средой.

Суммируя внешние и внутренние факторы, влияющие на функционирование и развитие современного университета, можно констатировать, что в разработке стратегии управления университетом должны быть совмещены идеи количественной школы менеджмента, системного и ситуационного подхода в управлении с ориентацией на краткосрочную и среднесрочную перспективы.

Одну из важнейших целей управленческой стратегии мы видим в усилении конкурентоспособности БГУ как на национальном, так и на мировом рынке образовательных услуг.

УДК 378:33

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Т. Ф. Балашова, С. И. Кузьмичева

Могилевский государственный университет

имени А. А.Кулешова, г. Могилев, Республика Беларусь

Рассмотрены основные аспекты развития высшего экономического образования в условиях глобализации. Показаны недостатки в организации учебного процесса в высшей школе. Обоснована необходимость усиления роли местных органов управления в развитии высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, подготовка экономических кадров, процессы глобализации, практическая подготовка экономистов.

REGIONAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF ECONOMIC GLOBALIZATION

The main aspects of the development of higher education in the context of economic globalization. The drawbacks in the organization of educational process in high school. The necessity of strengthening the role of local governments in the development of higher education.

Keywords: higher education, training of economic cadres, the processes of globalization, the practical training of economists.

В условиях процессов глобализации, которые сопровождаются накоплением информации и ростом информационных потоков первостепенную роль играет образование как сфера формирования и использования информации и знаний.

Особое значение в постиндустриальном обществе занимает экономика инновационного типа, которая не возможна без соответствующих специалистов экономического профиля.

Подготовка экономических кадров с высшим образованием в Могилевской области осуществляется в следующих учебных заведениях: УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», ГУВПО Белорусско-российский университет, УО «Могилевский государственный университет продовольствия», УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Могилевский филиал Белорусского института правоведения, Бобруйский филиал БГЭУ.

В Могилевском государственном университете имени А. А. Кулешова подготовка студентов по следующим специальностям: «Государственное и муниципальное управление», «Экономика и управление на предприятии», «Бизнес-администрирование», «Менеджмент».

Подготовка экономистов по специальности «Экономика и управление на предприятии» осуществляется во всех вышеуказанных учебных заведениях, что на наш взгляд является не целесообразным. В этом видится просчет в политике на рынке труда со стороны местных органов управления, которые призваны анализировать востребованность в экономических кадрах разного профиля в регионе.

Оставляет желать лучшего, также обеспеченность вышеуказанных вузов базами учебных и производственных практик на предприятиях и организациях региона, что негативно сказывается на практической подготовке экономистов, которые приходят на рабочие места только ознакомившись поверхностно с формами статистической и бухгалтерской отчетности. В связи с этим положительно можно оценить опыт советской высшей школы, которая давала возможность получить практические навыки на рабочих местах.

Что касается организации учебного процесса на основе типовых учебных планов, на наш взгляд, в них имеется большой недостаток – отсутствие в обязательном компоненте дисциплин необходимых для подготовки экономистов любого профиля – это «Планирование на предприятии (организации)», «Экономика труда», «Анализ хозяйственной деятельности», «Национальная экономика РБ». Методика преподавания этих дисциплин и их информационное обеспечение должно соответствовать требованиям реальности и учитывать общемировые тенденции.

Распространившаяся в современных условиях в Республике Беларусь практика проведения научно-практических студенческих конференций, олимпиад по экономике, республиканских конкурсов научных работ, чемпионатов «Молодежь и предпринимательство», «Инвест-уикенд», конкурсов инноваций позволяет выявить наиболее грамотных и инициативных студентов, но их имена нигде не фиксируются, а значит их интеллектуально-практический

потенциал может быть не востребован и утрачен. Поэтому, на наш взгляд, представляется целесообразным формировать банк данных таких студентов не только на уровне региона, но и на республиканском уровне, отслеживая их дальнейшую профессиональную карьеру.

Важной является традиция советской школы по обмену опытом преподавателей, которые имели возможность посещать вузы других республик с целью стажировки, совместными научными исследованиями, которая должна войти в практику высшей школы. В современных условиях глобализации на первый план выходят передовые достижения мирового образовательного пространства, что повысит эффективность подготовки экономических кадров. В этом же направлении должна развиваться система подготовки и повышения квалификации экономических кадров в вузах Республики Беларусь.

Практика функционирования института повышения квалификации и переподготовки кадров при УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», показывает востребованность экономических специальностей со стороны потребителей образовательных услуг, что выразилось в открытии новых специальностей подготовки: «Логистика», «Управление персоналом», «Экономическое право». Также получает популярность организация тренингов и мастер-классов по кадровому консалтингу среди организаций и учреждений Могилевской области, индивидуальные консультации для специалистов разных отраслей экономики по кадровому менеджменту, финансовому менеджменту, логистике, управленческому учету. В перспективе предусматривается привлечение узких высококвалифицированных специалистов из других стран в рамках развития академической мобильности. Большую помощь в этом направлении может оказать членство нашего вуза в Ассоциации бизнес-образования, которая активно начала эту работу.

УДК 330

ПРОЖИТОЧНЫЙ МИНИМУМ КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УРОВНЯ ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ БЕЛАРУСИ

Е. В. Горбачёва

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

Одной из важнейших предпосылок, обеспечивающих достижение максимально высокого качества жизни населения является проведение эффективной политики благосостояния населения. Центральное место в политике благосостояния занимают доходы населения, их дифференциация. Бюджет прожиточного минимума является важным показателем при анализе и прогнозировании уровня жизни населения.

Ключевые слова: уровень жизни, прожиточный минимум

THE SUBSISTENCE MINIMUM AS AN INDICATOR OF THE LEVEL OF LIFE OF THE BELARUSIAN POPULATION

An effective policy of the population welfare is one of the most important prerequisites for ensuring the highest possible life quality. Population income and its differentiation is central to the welfare policy. Subsistence wage is an important indicator in the analysis and forecasting of the population living standards.

Keywords: living standards, subsistence wage

Уровень жизни – комплексная социально-экономическая категория, которая отражает уровень развития физических, духовных и социальных потребностей, степень их удовлетворения и условия в обществе для развития и удовлетворения этих потребностей.

Уровень жизни зависит от множества разнообразных причин, начиная от территории, где проживает население (т.е. географических факторов), и заканчивая общей социально-экономической, экологической и политической ситуацией в стране.

Одной из важнейших предпосылок, обеспечивающих достижение максимально высокого качества жизни населения является проведение эффективной политики благосостояния населения. Центральное место в политике благосостояния занимают доходы населения, их дифференциация, постоянный рост качества жизни граждан.

Рассмотрим один из показателей уровня жизни населения Беларуси – величину прожиточного минимума.

Законом Республики Беларусь от 6 января 1999 г. № 239-З «О прожиточном минимуме в Республике Беларусь» установлена правовая основа для определения прожиточного минимума, его использования при формировании и реализации государственной политики регулирования уровня жизни, а также при осуществлении мер социальной защиты населения Республики Беларусь [1].

Прожиточный минимум – необходимые для сохранения здоровья человека, обеспечения его жизнедеятельности минимальный набор продуктов питания и непродовольственные товары и услуги, стоимость которых определяется как фиксированная доля от стоимости минимального набора продуктов питания.

Бюджет прожиточного минимума – стоимостная величина прожиточного минимума, а также обязательные платежи и взносы.

Малообеспеченные граждане (семьи) – граждане (семьи), имеющие по объективным причинам среднедушевой доход ниже бюджета прожиточного минимума.

Бюджет прожиточного минимума как социальный норматив предназначается для:

- анализа и прогнозирования уровня жизни населения;
- оказания государственной социальной помощи малообеспеченным гражданам (семьям);
- обоснования минимальных государственных социально-трудовых гарантий (минимальной заработной платы, минимального размера пенсий по возрасту, стипендий, пособий).

Граждане (семьи), признанные малообеспеченными, имеют право на государственную социальную помощь.

Сведения о бюджете прожиточного минимума в среднем на душу населения и по основным социально-демографическим группам (трудоспособное население, пенсионеры, студенты, дети) ежеквартально публикуются в официальных периодических печатных изданиях. Величина прожиточного минимума берется в расчете на 1 человека из общей массы всего населения.

Ранее предполагалось установить единый интернациональный бюджет минимальных средств для человеческого проживания, одинаковый для всех стран, но это введение не прижилось. Не возможно определить интернациональный бюджет прожиточного минимума хотя бы по климатическим характеристикам разных стран. Ведь в жарких странах, с полным или частичным отсутствием холодной поры времени, нет необходимости утверждать такой показатель, как плата за отопление или обогрев жилья.

Бюджет прожиточного минимума на один месяц рассчитывается [2]:

- по основным социально-демографическим группам – путем суммирования стоимости соответствующих минимальных наборов продуктов питания, непродовольственных товаров и услуг и расходов на обязательные платежи и взносы (в бюджете прожиточного минимума трудоспособного населения) и деления на 12;

- в среднем на душу населения – путем суммирования стоимости продуктов питания, непродовольственных товаров и услуг и расходов на обязательные платежи и взносы с последующим делением на 4 и на 12.

Бюджет прожиточного минимума по основным социально-демографическим группам и в среднем на душу населения утверждается в ценах последнего месяца каждого квартала на период [2]:

- в ценах декабря – с 1 февраля по 30 апреля;
- в ценах марта – с 1 мая по 31 июля;
- в ценах июня – с 1 августа по 31 октября;
- в ценах сентября – с 1 ноября по 31 января.

Стоимость минимальных наборов продуктов питания для основных социально-демографических групп населения рассчитывается как сумма произведений объемов годового потребления продуктов питания по каждому наименованию на соответствующий им уровень потребительских цен за последний месяц квартала, рассчитываемый Национальным статистическим комитетом.

Стоимость непродовольственных товаров и услуг определяется по следующей формуле:

$$C_{\text{нгу}} = C_{\text{н}} \times \frac{x}{100\%},$$

где $C_{\text{нгу}}$ – стоимость непродовольственных товаров и услуг;

$C_{\text{н}}$ – стоимость минимального набора продуктов питания;

x – размер фиксированной доли непродовольственных товаров и услуг от стоимости минимального набора продуктов питания [2].

Данные о динамике изменения величины прожиточного минимума в Беларуси за последние годы приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Динамика изменения бюджета прожиточного минимума в 2008–2015 гг.
(в расчете на один месяц, руб.)**

В ценах месяца	Период действия	В среднем на душу населения	Для трудоспособного населения	Для пенсионеров	Для студентов	Для детей от 6 до 18 лет	Для детей до 3 лет
Март 2008 г.	01.05.2008- 31.07.2008	209 680	231 160	184 910	220 500	248 830	179 650
Июнь 2008 г.	01.08.2008- 31.10.2008	224 700	246 210	196 080	234 780	266 310	190 600
Сентябрь 2008 г.	01.11.2008- 31.01.2009	223 660	245 270	195 780	233 870	265 100	191 470
Декабрь 2008 г.	01.02.2009- 30.04.2009	234 370	256 550	204 370	244 450	278 110	200 130
Март 2009 г.	01.05.2009- 31.07.2009	243 570	261 320	219 140	262 140	297 070	215 160
Июнь 2009 г.	01.08.2009- 31.10.2009	249 410	266 070	222 920	266 590	306 240	222 450
Сентябрь 2009 г.	01.11.2009- 31.01.2010	250 070	266 330	223 250	267 030	305 910	223 060
Декабрь 2009 г.	01.02.2010- 30.04.2010	255 220	271 450	227 380	272 130	312 070	227 430
Март 2010 г.	01.05.2010- 31.07.2010	266 230	284 860	238 380	285 500	325 980	237 410
Июнь 2010 г.	01.08.2010- 31.10.2010	274 510	293 880	245 310	294 670	336 860	245 860
Сентябрь 2010 г.	01.11.2010- 31.01.2011	283 050	302 490	252 230	302 950	345 380	251 830
Декабрь 2010 г.	01.02.2011- 30.04.2011	296 870	324 550	262 210	316 070	361 310	262 040
Март 2011 г.	01.05.2011- 31.07.2011	343 260	373 260	394 210	342 370	377 730	289 430
Июнь 2011 г.	01.08.2011- 31.10.2011	442 360	481 920	366 790	425 980	475 250	348 970
Сентябрь 2011 г.	01.11.2011- 31.01.2012	574 790	621 830	463 830	541 730	619 600	451 400
Декабрь 2011 г.	01.02.2012- 30.04.2012	706 880	764 970	567 510	690 340	759 980	581 240
Март 2012 г.	01.05.2012- 31.07.2012	743 020	809 440	610 370	758 530	831 170	641 890
Июнь 2012 г.	01.08.2012- 31.10.2012	843 870	923 320	697 280	855 280	949 090	707 750
Сентябрь 2012 г.	01.11.2012- 31.01.2013	880 030	963 130	727 250	884 100	994 850	749 950
Декабрь 2012 г.	01.02.2013- 30.04.2013	924 150	1 014 180	763 800	937 770	1 041 240	795 760
Март 2013 г.	01.05.2013- 31.07.2013	974 110	1 074 680	803 370	975 200	1 093 130	846 110
Июнь 2013 г.	01.08.2013- 31.10.2013	1 026 290	1 132 380	849 900	1 024 990	1 142 580	877 220
Сентябрь 2013 г.	01.11.2013- 31.01.2014	1 047 530	1 158 520	867 080	1 035 460	1 165 460	893 970
Декабрь 2013 г.	01.02.2014- 30.04.2014	1 128 070	1 265 340	959 270	1 148 850	1 228 880	954 830
Март 2014 г.	01.05.2014- 31.07.2014	1 212 470	1 357 440	1 031 330	1 236 240	1 326 710	1 027 090
Июнь 2014 г.	01.08.2014- 31.10.2014	1 343 420	1 505 230	1 143 760	1 357 330	1 458 230	1 602 400
Сентябрь 2014 г.	01.11.2014- 31.01.2015	1 396 020	1 510 040	1 072 200	1 358 840	1 557 610	911 780
Декабрь 2014 г.	01.02.2015- 30.04.2015	1 428 100	1 549 790	1 095 070	1 386 490	1 586 840	1 292 070
Март 2015 г.	01.05.2015- 31.07.2015	1 474 870	1 627 600	1 126 180	1 427 860	1 623 670	946 610
Июнь 2015 г.	01.08.2015- 31.10.2015	1 569 130	1 719 890	1 193 160	1 521 300	1 718 010	1 001 040

Таблица 2

**Структура бюджета прожиточного минимума в среднем на душу населения
в 2014 году по статьям расходов**

Статьи расходов	Процентное соотношение в ценах декабря 2013 г.	Процентное соотношение в ценах марта 2014 г.	Процентное соотношение в ценах июня 2014 г.
Продукты питания	53,8	54,7	57,2
Плата за пользование жилым помещением и коммунальные услуги	9	9,9	9,0
Предметы гардероба	20,2	19,3	17,6
Бытовые и транспортные услуги	7,3	6,9	7,3
Товары бытового и хозяйственного назначения	4,7	4,5	4,2
Взносы и платежи	2,6	2,3	2,5
Предметы первой необходимости, санитарии и лекарства	2,5	2,4	2,2

Таблица 3

**Размер бюджета прожиточного минимума в 2015 году в Беларуси
(в среднем на душу населения, руб. в месяц)**

Социально-демографические группы населения	С 1 февраля по 30 апреля 2015 г.	С 1 мая по 31 июля 2015 г.	С 1 августа по 30 октября 2015 г.
В среднем на душу населения	1 428 100	1 474 870	1 569 130
Для трудоспособного населения	1 549 790	1 627 600	1 719 890
Для пенсионеров	1 095 070	1 126 180	1 193 160
Для студентов	1 386 490	1 427 860	1 521 300
Для детей в возрасте от 6 до 18 лет	1 586 840	1 623 670	1 718 010
Для детей в возрасте от 3 до 6 лет	1 292 070	1 322 490	1 403 260
Для детей в возрасте до 3 лет	927 610	946 610	1 001 040

В условиях социально ориентированной экономики на одно из первых мест выдвигается задача осуществления системного подхода к вопросам повышения качества жизни населения. Со стороны государства предпринимаются целенаправленные действия по повышению уровня благосостояния населения, поддержке семьи, материнства и детства, укреплению здоровья населения, его уровня образованности, по возрождению нравственности и духовности. Высокий жизненный уровень белорусских граждан – не просто цель, это смысл проводимой государственной политики [3].

Бюджет прожиточного минимума используется при анализе и прогнозировании уровня жизни населения для:

- оценки уровня доходов населения, размеров оплаты труда, пенсий, пособий и других социальных выплат;
- определения уровня и масштабов малообеспеченности;
- прогнозирования процессов социально-экономического развития.

Список использованных источников

1. Закон Республики Беларусь от 6 января 1999 г. № 239-З «О прожиточном минимуме в Республике Беларусь» (в редакции Закона Республики Беларусь от 24.12.2007 г. № 299-З, Закона Республики Беларусь от 07.05.2014 № 148-З).

2. Положение о порядке расчета бюджета прожиточного минимума по основным социально-демографическим группам и в среднем на душу населения, утверждено по-

становлением Совета Министров Республики Беларусь от 4 сентября 2014 г. № 865 «Об утверждении прожиточного минимума для основных социально-демографических групп населения и Положения о порядке расчета бюджета прожиточного минимума по основным социально-демографическим группам и в среднем на душу населения».

3. Доклад Президента Республики Беларусь Александра Лукашенко на четвертом Всебелорусском народном собрании 7 декабря 2010 г. – Режим доступа: <http://www.government.by>. – Загл. с экрана.

УДК 338; 378

ВЫСШАЯ ШКОЛА В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМАХ РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

М. И. Демчук

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассматриваются проблема организационного обеспечения эффективной региональной политики с участием инновационной инфраструктуры университетского образования.

Ключевые слова: государственная политика, инновации, университет, инновационная деятельность, инновационная система

HIGH SCHOOL IN THE SOCIO-ECONOMIC MECHANISMS OF REGIONAL DEVELOPMENT

The article deals with the problem of organizational maintenance of effective regional policy with the participation of the innovation infrastructure of university education.

Keywords : government policy , innovation , university , innovation , innovation system.

Новые экологические ориентиры и экономические вызовы глобализации требуют в целях обеспечения устойчивого регионального развития формирования новых социально-экономических механизмов для достижения социальных целей устойчивого развития, качества жизни и эффективности использования интеллектуальных и природных ресурсов страны. Университеты сегодня являются неотъемлемым элементом инновационной инфраструктуры интеграции науки и образования во всем мире. В центре реализации их социальной, образовательной и экономической миссии в условиях формирования экономики знаний находится проблема участия высшей школы в формировании социально-экономических механизмов, обладающих широким диапазоном организационных возможностей для улучшения качества жизни в рамках конкретного региона как многофункциональной экосистемы и точки роста будущей экономики знаний государства.

Внимание к созданию инновационной инфраструктуры в рамках университетского образования, особенно с участием региональных университетов, сегодня уделяют практически во всех ведущих постиндустриальных государствах и странах Европейского Союза. Рассмотрим основные характеристики такой инфраструктуры:

Во-первых, она должна быть способной создавать по согласованию с местными органами регионального управления производственные комплексы «под ключ» на условиях лизинга с использованием самых передовых научных достижений.

Во-вторых, она должна иметь в своем составе широкое представительство научных учреждений, способных осуществлять научно-прикладные разработки современного уровня на основе междисциплинарного синтеза.

В-третьих, она должна обеспечить подготовку и переподготовку кадров для вновь создаваемых производственно-хозяйственных комплексов и научно-образовательных центрах, и в целом для формирования нового социально-культурного пространства;

В-четвертых, она должна иметь в своем составе такие финансовые механизмы, которые позволили бы решать масштабные проблемы развития страны на основе принципов гарантий возвратности осуществляемых вложений.

В-пятых, она должна иметь надежные связи с государственным и негосударственным секторами экономики, с различными научными и общественными организациями, быть эффективным проводником в жизнь государственной политики инновационного развития.

Как показал международный опыт решения проблем инновационного постиндустриального развития, всем перечисленным условиям удовлетворяют научные и технологические парки, технопарки и региональные образовательные кластеры. Количество подобных образований в развитых странах мира уже исчисляется тысячами.

Центральное место в инновационной инфраструктуре регионального развития занимают современные университеты, главной задачей которых является формирование нового социально-культурного пространства. Его принципиальные особенности требуют и существенной трансформации содержательной части высшего образования. Если раньше оно было ориентировано преимущественно на обеспечение эволюционных социально-экономических изменений, то инновационный путь развития требует уже специалистов с ярко выраженным проектным мышлением. Таким образом, переход общества в новое социально-культурное пространство настоятельно диктует новые цивилизационные очертания в XXI веке инновационной социально-экономической политики, прежде всего её региональной, финансовой и научно-образовательной составляющих.

Инновационное развитие и процессы формирования экономики знаний характеризуются значительным ростом сложности проблем, имеющих разное происхождение, и требуют, соответственно, большого разнообразия методов их разрешения. Здесь уже необходимо творчество в квадрате – разработка организационных форм использования новых методов для решения новых проблем. Этим и определяется новое качество вновь возникающей культуры.

Логика общественного прогресса, связанная с интенсификацией хозяйства и ростом народонаселения планеты заставляет прогнозировать дальнейшее усугубление экологических факторов, увеличение трансграничных угроз, расслоение слоев населения по жизненному уровню. Необходимость реше-

ния таких социальных проблем требует кардинальных изменений в социально-экономической политике, характерной для индустриальной культуры. В новых условиях надежность жизнеобеспечения выдвигается на заглавные позиции и требует иных очертаний региональной экономической политики по сравнению с действующей.

Прогресс информационных технологий, средств транспорта и связи создает очень хорошие предпосылки для деконцентрации производства, деурбанизации народонаселения и, как следствие, значительного снижения антропогенного давления на окружающую среду. Стратегической установкой региональной социально-экономической политики становится создание многоцелевых территориальных хозяйств, ориентированных не только на получение сельскохозяйственного сырья, но и на производство энергии, изготовление готовых продуктов разного назначения – промышленного и бытового. Комплексное и безотходное использование местных ресурсов становится важнейшим индикатором эффективности. Региональные университеты, являющиеся системообразующим элементом регионального образовательного кластера, направленного на эффективное использование национального интеллектуального ресурса и, прежде всего, подготовку высококвалифицированных кадров для регионального рынка труда, становятся в таких условиях важнейшим социально-экономическим механизмом обеспечения устойчивого развития региона, устойчивого социально-экономического развития государства как целостной социальной системы.

Список использованных источников

1. *Feser, E.* Old and New Theories of Industry Clusters, in Steiner, M.(ed) Clusters and Regional pecialisation, Pion Limited / E. Feser. – London, 1998.
2. *Porter, M.* Clusters and Competition: New Agendas for Companies, Government, and Institutions. In On Competition / M. Porter., – Boston: Harvard Business School Press, 2008. – P. 213–214.
3. *Райзберг, Б. А.* Программно-целевое планирование и управление / Б. А. Райзберг, А. Г. Лобко – М.: ИНФРА-М, 2002.– 428 с.
4. *Мильнер, Б. З.* Системный подход к организации управления / Б. З. Мильнер, Л. И. Евенко, В. С. Рапопорт. – М.: Экономика, 1983. – 224 с.
5. Управление проектами / под общ. ред. И. И. Мазура. – 2-е изд. – М.: Омега-Л, 2004. – 664 с.

УДК 378.1

ЕСТЬ ЛИ ПЕРСПЕКТИВЫ У ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ?

Д. В. Иванова

Белорусский государственный университет, г. Минск,
Республика Беларусь

Одной из мировых тенденций развития высшей школы является открытое образование. Оно объединяет традиции распространения и создания знаний с технологиями XXI века, в пер-

вую очередь, Интернетом с целью формирования кладезя открытых образовательных ресурсов в процессе реализации общего настроя на сотрудничество в деле развития образовательных подходов, отвечающих в наибольшей степени потребностям обучающихся. Открытость позволяет не только доступ, но и свободу изменять и использовать материалы, информацию и сети таким образом, что образование может быть персонализировано либо переплетено по-новому для различных аудиторий, больших и малых. Возможности осуществления и перспективы открытого образования в Республике Беларусь исследуются в настоящей статье.

Ключевые слова: доступ к образованию, лицензирование образовательных материалов, открытое образование, свободное и открытое распространение знаний.

HAS OPEN EDUCATION ANY PROSPECTS IN BELARUS?

One of the world trends in the development of higher education is Open Education. It combines the traditions of knowledge sharing and creation with XXI-st century technology to create a vast pool of openly shared educational resources, while harnessing today's collaborative spirit to develop educational approaches that are more responsive to learner's needs. Open Education seeks to scale up educational opportunities by taking advantage of the power of the Internet. Open allows not just access, but the freedom to modify and use materials, information and networks so education can be personalized to individual users or woven together in new ways for diverse audiences, large and small. Opportunities and prospects of the Open Education in the Republic of Belarus are considered in the paper.

Key words: access to education, licensing of educational materials, Open Education, free and open knowledge sharing.

Наряду с известными в сфере образования категориями «неформальное образование», «дополнительное образование» в XX в. появилась еще одна категория – «открытое образование». По мнению исследователей, первым в новоевропейской традиции вопрос о необходимости «антропоцентризма» образования (без употребления этого термина) ставил еще Ж.-Ж. Руссо. Ему принадлежит удивительная для эпохи Просвещения мысль о том, что «науки, искусства и ремесла сами по себе не только не способствуют прогрессу, но затрудняют его, поскольку становятся инструментами достижения корыстных частных интересов, превращаются в самоцель в глазах обучающихся и, в конечном итоге, замещают для них их собственные интересы и возможности внешними нормами, следование которым требует лишь отдельных качеств целостной человеческой личности. В противовес такому положению дел, Руссо выстроил собственную педагогическую концепцию «естественного», «природного» воспитания, в которой педагог из носителя нормированных и утвержденных в культуре знаний превращался, говоря современными терминами, в антропотехника, замечающего наклонности и возможности воспитания и помогающего ему их максимально развить, не деля их на полезные и бесполезные» [1, с. 3]. Однако, массовое понимание того, что традиционная форма уже не удовлетворяет возросшие потребности населения в образовании, пришло только в начале XX в. и особенно в XXI в. Стала формироваться

новая модель образования, которая получила название открытой. В западной литературе открытому образованию посвящалось и посвящается множество публикаций. В Республике Беларусь, на наш взгляд, этому вопросу уделяется внимания недостаточно.

Открытое образование – термин собирательный, он объединяет в систему организационные, педагогические и информационные технологии, где архитектурными и структурными решениями обеспечиваются открытые стандарты на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информацией с целью обеспечения мобильности, интероперабельности, стабильности, эффективности и других положительных качеств, достигаемых при создании открытых систем. Открытая модель образования – это результат исторического эволюционного пути развития и становления информационной цивилизации как неотъемлемой ее части. Она не зависит от политики государства в области образования и противопоставляется в качестве неформального образования образованию формальному, обеспечиваемому институциональной контролируемой государством инфраструктурой. В то же время это не означает, что государственное учреждение образования наряду с обычной своей деятельностью не может использовать все достоинства и преимущества открытого образования, что подтверждается практикой ведущих образовательных учреждений мира, в числе которых Массачусетский технологический институт, Йельский университет и многие другие.

Придание системе образования качеств открытой системы влечет кардинальное изменение ее свойств в направлении большей свободы при планировании обучения, выборе места, времени и темпа, в переходе от движения обучающегося к знаниям к обратному процессу – знания доставляются человеку. В этой связи необходимо отметить особое значение сферы дополнительного образования в осуществлении концепции «LifeLong Learning» – непрерывного образования, означающего переход от концепции «образование на всю жизнь» к концепции «образование, длящееся всю жизнь» [2, с. 59]. Эта модель образования исходит из открытости мира, процессов познания и образования человека.

Основу образовательного процесса составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная **самостоятельная работа** обучаемого, который может учиться без серьезных финансовых затрат в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея доступ к средствам обучения и согласованную возможность общения с преподавателем посредством современных коммуникационных средств, как то телефона, факса, электронной почты, а также личного контакта. Традиционные формы получения образования очная, заочная, экстернат в системе открытого образования интегрируются в единое образовательное пространство.

К особенностям открытого образования следует отнести следующие.

1. Использование специализированных технологий и средств обучения, а именно применение компьютеров, сетевых средств, мультимедийных технологий, специального программного обеспечения для подготовки учебных курсов и обучения студентов.

2. Преимущественно тестовый контроль качества знаний на базе информационных технологий.

3. Экономическая эффективность, которая достигается за счет улучшения соотношения полученного результата к затратам времени, денежных средств и других ресурсов по сравнению с традиционными формами обучения.

4. Гибкость, т. е. возможность обучаться в удобное для обучаемого время, в удобном для него месте и темпе.

5. Модульность – возможность формирования индивидуального учебного плана, отвечающего личным потребностям индивидуума, из набора независимых учебных курсов.

6. Параллельность, что означает возможность обучения при совмещении с основной профессиональной деятельностью, не обязательно даже находящимися в одной сфере деятельности.

7. Асинхронность (процесса преподавания и усвоения знаний, а также среди групп обучаемых) – т.е. реализация технологии обучения по удобному для каждого обучаемого расписанию.

8. Новая роль преподавателя – возложение на него функции координирования познавательного процесса, корректировки содержания дисциплины, консультации при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами с помощью информационных и телекоммуникационных технологий.

9. Новая роль обучающегося – повышение требований к самоорганизации, мотивированности, навыкам самостоятельной работы и трудолюбию.

10. Активное внедрение информационных и телекоммуникационных технологий в обучение.

11. Интернациональность – возможность экспорта и импорта образовательных услуг.

Есть ли перспективы у открытого образования в Республике Беларусь и нужно ли поддерживать его внедрение? Противники открытого образования указывают на такие проблемы как падение посещаемости аудиторных занятий студентами, напрасная трата времени, снижение доходов от дистанционного обучения и прибыли от печатных изданий. Препятствующими факторами являются нежелание делиться знаниями со стороны профессорско-преподавательского состава, включая опасения, что недобросовестные коллеги воспользуются чужими учебными материалами, забота о защите своей интеллектуальной собственности, неверие в эффективность модели открытого образования.

Доктор философских наук А. А. Попов в своей монографии «Открытое образование: философия и технологии» («на основе содержательно-генетической логики анализа развивающей деятельности (Э. В. Ильенков, Г. П. Щедровицкий) и генеалогического анализа социокультурных практик (М. Фуко, П. Бурдьё) показал, что основанием кризиса системы образования является исчерпание классического представления о трансляции культуры и об образованном человеке как освоившем определенную совокупность культурных

норм. Опираясь на современную философскую антропологию, рассматривающую человека как становящегося рефлектирующего субъекта (М. К. Мамардашвили, О. И. Генисаретский, Э. Гидденс), а также на культурно-историческую теорию (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин), он способствовал развитию представлений о человеческом потенциале как интегральной способности управлять собственными возможностями». Он описал «методологию конструирования антропопрактик самоопределения с опорой на «модель события» (А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман, Б. Д. Эльконин) как реализации идеальной формы мышления и деятельности в конкретном практическом действии, и в итоге обосновал необходимость перехода к новому образовательному укладу – открытому образованию» [1, с. 3; 3, с. 38–42]. На наш взгляд, практически невозможно не признать, что происходит реформация образовательной парадигмы, и нецелесообразно сопротивляться современным тенденциям в образовательной сфере. Мы не говорим о том, что следует отказаться от формального образования. Взаимосвязь формального и неформального образования описывается через метафору о кирпичах и растворе. «Формальное обучение – это кирпичи, из которых складывается мост к персональному росту. Неформальное обучение – это раствор, содействующий укреплению и развитию формального обучения. При этом аксиомой является то, что эти две разновидности не заменяют и не подменяют друг друга, и та, и другая – это необходимых механизмы для эффективного развития специалиста» [4, с. 82].

На фоне дискуссий специалистами теряется из виду (либо представлено в форме опасений, высказываемых научным сообществом) то обстоятельство, что система образования перестает быть основным институтом формирования собственно человеческих качеств, проигрывая в конкуренции массовым социальным практикам и институтам массовой культуры [1, с. 3]. Неформальное образование может компенсировать недостатки и противоречия, которые не в состоянии удовлетворить формальное образование. Кроме того, оно «становится испытательной лабораторией и полигоном для новых технологий и выработки новых стандартов. Впоследствии они могут перениматься государственной системой образования и частными учебными заведениями» [3, с. 85].

Таким образом, большинство сомнений в необходимости внедрять и развивать модель открытого образования в Беларуси снимаются посредством убеждения в необходимости нового подхода к образованию и использованию зарубежного опыта.

Понятие «открытое образование» непосредственно связано с понятием «открытые образовательные ресурсы». Проблема охраны прав интеллектуальной собственности на открытые образовательные ресурсы, которая волнует многих преподавателей, фактически представляет собой правильное решение вопроса лицензирования образовательных материалов. Распространяющаяся по всему миру практика свободных публичных лицензий пока не нашла отражение в белорусском законодательстве об авторском праве и смежных правах. Внесение соответствующих изменений в Закон Республики Беларусь от 17 мая 2011 г.

«Об авторском праве и смежных правах» могло бы способствовать в числе прочего и поддержке открытых образовательных технологий.

Открытое образование – это сложная социальная система, она способна к быстрому реагированию в связи с меняющимися социально-экономическими ситуациями, индивидуальными и групповыми образовательными потребностями и запросами. Оно базируется на мировоззренческих и методологических основах открытости и непрерывности процесса познания. Цель открытого образования – подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях в условиях информационного общества. По мнению А. В. Савицкой, с которым можно согласиться, концепции открытого образования могут быть положены в основу формирования единого открытого образовательного пространства на основе дистанционного обучения [5].

Список использованных источников

1. Попов, А. А. Открытое образование: философия и технологии / А. А. Попов. – М.: URSS, 2013. – 256 с.
2. Козлова, Н. И. Дополнительное профессионально-педагогическое образование взрослых как структурный компонент концептуальной модели непрерывности обучения / Н. И. Козлова // Гуманитарный вектор. – 2013. – № 1(33). – С. 58–64.
3. Попов, А. А. Социально-философские основания современных практик открытого образования: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / А. А. Попов; ГУО ВПО «Томский гос. ун-т». – Томск, 2009. – 49 с.
4. Загорулько, Р. В. Неформальное образование в современном образовательном пространстве / Р. В. Загорулько, З. С. Кунцевич // Веснік ВДУ. – 2012. – № 3(69). – С. 80–85.
5. Савицкая, А. В. Анализ понятий «открытое образование» и «дистанционное обучение» / А. В. Савицкая // Актуальные проблемы современной педагогики: материалы междунар. заочной науч.-практ. конф., 15 февр. 2010 г. – Новосибирск: изд-во «ЭНСКЕ», 2010. – Ч. 1. – С. 135–137.

УДК 378:006(476+470)

ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ БЕЛОРУССКИХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: БОЛОНСКИЙ И РОССИЙСКИЙ КОНТЕКСТЫ

А. В. Макаров

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,
Республика Беларусь

Рассматриваются проблемы модернизации системы высшего образования в Республике Беларусь. Анализируются вопросы гармонизации с реформами Болонского процесса, а также обновленной моделью стандартов высшего образования в России.

Ключевые слова: образовательный стандарт, Болонский процесс, национальная рамка квалификаций;

THE ISSUES OF UPDATE OF BELORUSSIAN STANDARDS OF HIGHER EDUCATION: BOLOGNA AND RUSSIAN CONTEXTS

The issues of higher education system modernization in the Republic of Belarus are discussed. The questions of harmonization with the Bologna process reforms are analyzed, as well as an updated model of the standards of higher education in Russia.

Keywords: education standards, The Bologna Process, the national qualification framework.

Модернизация системы высшего образования Республики Беларусь на современном этапе осуществляется на принципах преемственности и в контексте новых задач, встающих перед экономикой и социумом. Одновременно учитываются глобальные и региональные контексты развития систем высшего образования. В этой связи значительную роль играет контекст Болонских реформ в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО).

Как известно, основными «линиями действий» Болонского процесса стали:

- внедрение трехступенчатой системы высшего образования;
- внедрение общеевропейской кредитной системы (ECTS);
- разработка Дублинских дескрипторов;
- создание всеобъемлющей структуры (рамки) квалификаций для ЕПВО;
- переход на компетентностную модель подготовки специалистов (проект TUNING);
- переход на модульное обучение и др.

Республика Беларусь проявляла в последнее время значительный интерес к Болонским преобразованиям, происходящим в Европейском пространстве высшего образования. Более того, национальная система высшего образования в нашей стране постепенно модернизировалась с учетом принципов Болонского процесса. Уже в законе о высшем образовании (2007 г.) был закреплён переход на двухступенчатую систему высшего образования (специалитет, магистратура). В стандартах второго и третьего поколений (2008 г., 2014 г.) был реализован компетентностный подход [1]. При этом нормативно-методическая компетентностная модель подготовки белорусского выпускника была соотнесена с принципами и рекомендациями болонского проекта TUNING (Настройка образовательных структур). По инициативе Министерства образования и в рамках международных европейских проектов осуществлялась экспериментальная апробация кредитно-модульного принципа построения учебных планов. Были разработаны и внедрены методические инструкции по расчету трудоемкости образовательных программ высшего образования и оформлению образовательных стандартов с использованием системы зачетных единиц (кредитов). Белорусская система зачетных единиц, с одной стороны, учитывала ряд основных требований болонской системы кредитов (ECTS), с другой стороны – требования и специфику белорусских стандартов. В числе других нормативно-методических разработок и проектов, реализуемых в Беларуси в контексте Болонского процесса, следует выделить следующее:

- осуществляется проектирование Национальной рамки квалификаций с учетом сопоставимости национальных квалификационных уровней с уровнями Европейской рамки квалификаций;
- завершена работа по созданию системы оценки и контроля качества образования, совместимой с зарубежными стандартами; в учреждениях высшего образования внедрена и сертифицирована система менеджмента качества, соответствующая международным стандартам серии ISO 9001;
- разработан и одобрен Республиканским Советом ректоров проект нового образца приложений к белорусским дипломам о высшем образовании на основе образца ЮНЕСКО/Совета Европы (Diploma Supplement);
- в контексте Болонских задач с 2010 г. в Беларуси действует национальная группа экспертов по вопросам реформы высшего образования под патронажем Министерства образования Республики Беларусь и национального офиса программы «Темпус».

Таков далеко не полный перечень линий взаимодействия модернизируемой национальной системы высшего образования Республики Беларусь с реформами Болонского процесса. Как видно, де-факто процесс адаптации болонских принципов, осуществляемый в нашей стране носит масштабный и многовекторный характер. Исходя из этого солидного задела, Республика Беларусь в 2014 г. подала заявку в рабочие органы Болонского процесса на предмет официального присоединения ее к этому европейскому объединению-движению.

В мае 2015 г. в Ереване решением конференции европейских Министров образования была единогласно одобрена заявка Республики Беларусь о вступлении в Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), т. е. присоединению к Болонскому процессу. «Министры приветствуют Беларусь как члена ЕПВО и ожидают сотрудничество с национальными органами власти и заинтересованными сторонами, чтобы осуществлять реформы, установленные Наблюдательной группой Болонского процесса и включенные в согласованную дорожную карту, которая была предложена стране при присоединении к Болонскому процессу» [2].

В данном контексте встает ряд проблем, требующих своего дальнейшего разрешения. В их числе:

- необходима разработка компетентностных моделей подготовки выпускников в каждом учреждении высшего образования, используя при этом как нормативно-методическую компетентностную модель, представленную в белорусском стандарте третьего поколения (ОСВО-3), так и рекомендации проекта TUNING и опыт лучших европейских университетских практик в рамках Болонского процесса [3; 4];
- заслуживает особого внимания реализация одного из основополагающих болонских принципов применительно к организации современного учебного процесса: принципа «студентоцентризма» [4]. В практике организации учебного процесса в белорусских УВО этот подход следует, на наш взгляд, более решительно и последовательно реализовывать в рамках модели управляемой самостоятельной работы студентов [5];

- в условиях расширения академических свобод белорусских УВО в части проектирования собственных учебных планов (компонент УВО по стандартам третьего поколения составляет 35–40 %), а также в связи с предстоящим увеличением доли вузовского компонента до 50 % в ближайшее время [6] актуализируется опыт Болонского процесса по проектированию учебного процесса в университетах на кредитно-модульной основе [4].

В настоящее время в Республике Беларусь осуществляется апробирование новых элементов национальной системы квалификаций в пилотных секторах экономики: в секторе информационных технологий и в сфере управленческой деятельности. Разработана национальная рамка квалификаций (НРК), ведется разработка профессионально-квалификационных стандартов [7]. В этой связи встают вопросы: как наши академические стандарты высшего образования будут соотноситься с профессиональными стандартами?; как будут гармонизированы секторальные рамки квалификаций с Дублинскими дескрипторами и другими требованиями Болонского процесса, предъявляемым к гармонизации НРК с рамкой квалификаций для Европейского пространства высшего образования?

В свою очередь, в России осуществлялась дальнейшая модернизация системы высшего образования: внедряются скорректированные стандарты ФГОС-3+, разработана Концепция стандартов четвертого поколения (ФГОС-4); полным ходом идет разработка профессиональных стандартов, разработана национальная рамка квалификаций (НРК) с учетом Европейской рамки квалификаций. То есть происходит существенное обновление модели подготовки выпускника. В этой связи встает вопрос об адаптированных подходах к новой структурно-содержательной модели российских стандартов высшего образования ФГОС-3+. Необходим соответствующий сравнительный анализ этого опыта применительно к формированию белорусских стандартов высшего образования очередного поколения. Очевидно, что следует при этом максимально учитывать традиции и преемственность стандартизации высшего образования в Беларуси и взвешено подойти к заимствованию российского опыта. В равной степени необходима и соответствующая гармонизация концептуальной модели ФГОС-4 и проектных моделей белорусских стандартов четвертого поколения. Для белорусской стороны представляет также интерес инициативный опыт некоторых российских университетов по проектированию учебных планов на модульной основе [1; 8]. Тем более, что подобный опыт накоплен и в отдельных белорусских университетах [1].

Таким образом, при проектировании белорусских стандартов высшего образования очередного поколения целесообразно в значительной степени учитывать и адаптировать опыт лучших практик Болонского процесса и позитивный опыт обновления концептуальной и структурно-содержательной модели подготовки выпускников российских вузов на уровне федеральных государственных стандартов [9].

Список использованных источников

1. Макаров, А. В. Проектирование и реализация стандартов высшего образования / А. В. Макаров, В. Т. Федин. – Минск: РИВШ, 2013 – 316 с.
2. Ереванское коммюнике конференции европейских министров образования, 2015 г. – Режим доступа: http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf; Неофициальный перевод на русском языке. – Дата доступа: <http://bolognaby.org/?p=2116>.
3. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/norm-doc>.
4. Байденко, В. И. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под ред. проф. В. И. Байденко. – М., 2006. – 211 с. – Режим доступа на англ. языке. – Дата доступа: http://yspu.org/tm_level_edu/7/tuning1.pdf.
5. Сергеевкова, В. В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В. В. Сергеевкова. – Минск, 2004; Дроздова, Н. В. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов – Минск, 2005. – 182 с.; Жук, О. Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов / О. Л. Жук [и др.]. – Минск, 2005; Оськин А. Ф. Информационно-образовательная среда поддержки самостоятельной работы студентов: учеб.-метод. пособие / А. Ф. Оськин. – Минск: РИВШ, 2013 – 68 с.; Вечорко, Г. Ф. Управление самостоятельной работой студентов в условиях модернизации высшего образования / Г. Ф. Вечорко // Высшая школа. – 2014. – № 4. – С. 3–7.
6. Решение № 1 Республиканского совета ректоров учреждений высшего образования «О направлениях развития высшего образования в Республике Беларусь» от 09 октября 2014 г. – Режим доступа: http://srpb.niks.by/info/post_09_14_14.htm.
7. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 17.01.2014 г. № 34 «О некоторых вопросах развития национальной системы квалификаций Республики Беларусь». – Режим доступа: www.consultant.ru.
8. Грязев, М. В. Модульные планы для эффективной реализации образовательных программ университета на основе ФГОС 3+ / М. В. Грязев [и др.] // Высшее образование в России. – 2014. – №11. – С. 5–16.
9. Макаров, А. В. Болонский процесс: европейское пространство высшего образования: учеб. пособие/ А. В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2015. – 260 с.

УДК 378.1

КОНСАЛТИНГОВОЕ УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ОРГАНИЗАЦИИ «ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ»

В. К. Пельменев

Балтийский федеральный университет имени И. Канта,
Калининград, Россия

З. В. Лукашениа

Барановичский государственный университет, г. Барановичи,
Республика Беларусь

В статье рассмотрены основные положения по осуществлению управления инновационным развитием системы организации «высшее учебное заведение» через консалтинг входящих

в нее подсистем «профессиональная деятельность преподавателя вуза». Рассматривая процесс функционирования учреждения высшего образования как сложноорганизованную систему, автор обосновывает целесообразность использования системно-синергетического подхода к реализации консалтинговых процедур применительно к профессиональной деятельности преподавателя вуза. Он указывает на необходимость учета в консалтинге инновационных изменений, характерных в современных условиях для профессиональной деятельности каждого педагога, ведущей цели функционирования высшего учебного заведения.

Ключевые слова: консалтинг, профессиональная педагогическая деятельность, высшее учебное заведение, инновационное развитие организации.

CONSULTING MANAGEMENT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION ORGANIZATION

In article basic provisions on implementation of management of innovative development of system organization «higher educational institution» through consulting of the subsystems entering it «professional activity of the teacher of higher education institution» are considered. Considering process of functioning of institution of higher education as elaborate system, the author proves expediency of use of system and synergetic approach to realization of consulting procedures in relation to professional activity of the teacher of higher education institution. It indicates the need of the account in consulting of innovative changes, characteristic in modern conditions for professional activity of each teacher conducting the purposes of functioning of a higher educational institution.

Key words: consulting, professional pedagogical activity, higher educational institution, innovative development of the organization.

В сложившейся социально-экономической ситуации целесообразно чтобы инновационная стратегия функционирования высшего учебного заведения носила лидирующий, наступательный характер. Создание новых технологий само по себе не приводит к реализации долгосрочных целей в развитии вуза как организации. Цели и стратегии перспективного развития организации «высшее учебное заведение» должны ситуационно «заземляться» с учетом текущего состояния функционирования. Стратегический этап реализации инновационной стратегии основан на точном анализе и прогнозе ситуации, альтернативном выборе на основе данных анализа наиболее соответствующего вида стратегии с последующим управлением реализацией этой стратегии. Согласно нашим исследованиям, продуктивность реализации представленной выше последовательности управленческих решений будет выше при их консалтинговом сопровождении.

Консалтинг (управленческое консультирование) трактуется как предоставление независимых советов и помощи по вопросам управления, включая оценку и определение проблем, формулировку рекомендаций и помощь в их реализации. Считаем необходимым подчеркнуть совещательную роль данного вида профессиональной деятельности. В задачи управленческого консультирования входит поиск варианта правильного совета нужному лицу (клиенту) в нужное время. Следует указать на требование к профессионализ-

му оказываемой помощи: консультанту по вопросам управления (консалтеру) необходимы соответствующие характеру консультируемой деятельности компетенции и опыт по решению данного вида проблем. Сталкиваясь с множеством различных ситуаций в практике консультирования, он действует как связующее звено между теорией и практикой управления [2; 4; 13].

Мы согласны с Н. О. Токмаковой, что процесс консультирования представляет собой последовательную серию действий, шагов, организационных событий и мероприятий, которые предпринимает консультант для разрешения проблем, достижения позитивных перемен внутри клиентной организации и/или создания условий, при которых клиент в состоянии сделать это самостоятельно [9, с. 9].

Консалтинг профессиональной деятельности педагога в нашей трактовке предполагает создание условий для самостоятельного принятия каждым педагогом вуза решения по внесению в нее инновационных изменений в рамках стратегии, продекларированной на уровне организации «высшее учебное заведение». В качестве консалтера в рамках исследуемой нами технологии реализации консалтинговых процедур выступает коллективный субъект, который создается под конкретную проблему конкретного педагога [6, с. 39–40].

Профессиональную деятельность каждого педагога мы рассматриваем как подсистему функционирования системы организация «высшее учебное заведение». Процесс функционирования учреждения высшего образования, безусловно, представляет собой сложноорганизованную систему. Нам импонирует позиция Г. П. Щедровицкого, который констатировал, что объекты сами по себе не являются системами или несистемами, это зависит от целевой, предметной точки зрения. ... при одинаковом составе может быть различие свойств, потому что свойства целого определяются не элементами, а структурой связей в этом целом [11, с. 170–179]. Соответственно, структура связей подсистем «профессиональная деятельность преподавателя вуза» каждого отдельного педагога будет предопределять свойства функционирования системы организации «высшее учебное заведение».

Стратегический инновационный проект системы организация «высшее учебное заведение» связывает в единую цепь постановку целей и задач ее функционирования с поддержанием ряда взаимоотношений между организацией и ее окружением. В консалтинге инновационного развития в обязательном порядке предполагается выявление необходимости изменений, на основе моделирования ситуации разработка соответствующей стратегии изменений, а также необходимых тактики и процедур для успешной реализации стратегии.

Открытые спонтанно самоорганизующиеся системы характеризуются как объекты, в которых непрерывно происходят структурные изменения в результате обменных процессов со средой. Наиболее полно такие системы исследованы в физической теории самоорганизации. В них осуществляются стихийно по мере накопления соответствующих условий процессы взаимодействия с внешней средой в виде потребления ее компонентов, выделения собственных компонентов и обмена ими со средой. Каждый акт структурных

изменений системы является многовариантным, смена которого осуществляется случайным выбором. Устойчивость системы между периодами смены структур обеспечивается адаптационными механизмами. Технологически грамотно осуществляемый консалтинг профессиональной деятельности преподавателя вуза приводит к тому, что в системе ее реализации выбор возможных структурных переходов происходит не произвольно, а в пределах заданного внешними условиями существования системы в окружающей среде направления. Данное обстоятельство позволяет характеризовать подсистему «профессиональная деятельность преподавателя вуза» как систему с детерминированной самоорганизацией.

Системы с управляемой самоорганизацией представляют объекты, в которых эволюция структур происходит под воздействием управляющего механизма («управляющего интеллекта»). В данной системе обязательным является наличие компонента, который наблюдая за ее развитием, осуществляет осмысление его процесса и выработку решений на коррекцию в соответствии с целью эволюции. Управление осуществляется за счет встроенных в систему ограничений, играющих роль критериев выбора пути эволюции. На макроуровне система с управляемой самоорганизацией выглядит как целенаправленная, а внутри – как самоорганизующаяся.

Ситуационный анализ внешней среды организации «высшее учебное заведение» в отличие от стратегического анализа не заостряет внимание на макроэкономических и обобщающих показателях, а выбирает конкретную стратегию и управляет ее реализацией. Для ситуационного анализа подсистемы «профессиональная деятельность преподавателя вуза» на стратегическом этапе деятельности необходима информация о текущем состоянии функционирования вуза, его конкурентоспособности и поведении конкурентов.

Особенное внимание к связям педагогических систем с вышестоящими в данной иерархии системами обосновано В. А. Сластениным: «Без учета связи педагогических систем с условиями развития общества нельзя понять их эволюцию, поскольку из внимания исследователя уходит феномен принятия на себя тем или иным элементом педагогической системы функций системобразования» [8, с. 195–196].

Для выработки и успешной реализации стратегического этапа консалтинговых процедур профессиональной деятельности преподавателя вуза необходимы сведения о состоянии внутренней среды организации «высшее учебное заведение». Этот аспект включает выявление текущих внутренних возможностей вуза, его финансово-экономического, организационно-технического и технологического состояния.

Согласно мнению ученых, цель педагогической системы, которая предопределяет характер ее функционирования и развития, реализуется посредством управления [1; 12]. В частности, В. А. Якунин, приходит к выводу, что «общим критерием выделения структурных элементов системы, обуславливающих их взаимную близость и интеграцию, а также обеспечивающим коммуникативные свойства системы и ее иерархическое строение, выступает управление» [12, с. 28]. Представленные выше аргументы под-

тверждают правомерность понимания управления как существенного системообразующего фактора.

В рамках нашего исследования, предполагающего изучение самоорганизующейся и постоянно развивающейся системы «учреждение высшего образования» через особенности инновационного развития подсистемы преподавателя вуза, является целесообразным указать на основные характеристики таких систем, которые получены учеными-синергетиками (А. Баблюнец, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, А. Ю. Лоскутов, Г. Г. Малинецкий, А. С. Михайлов, Г. Николис, И. Р. Пригожин, Е. Пугачева, И. Стенгерс, Г. Хакен и др.):

- влияние сигналов управления на процессы самоорганизации, протекающие на более низких уровнях, предопределяет переходы системы более высокого уровня от одного устойчивого режима функционирования к другому [3, с. 13];

- важна соразмерность любых инновационных изменений с внутренними законами функционирования нелинейной системы, так как направления развития, навязанные системе извне, могут дать отрицательный результат [7, с. 44];

- успешность развития системы предполагает постоянство ее неравновесного состояния, поскольку «хаос расширяет спектр сил и возможностей организации для поиска новых точек зрения» [14, с. 63].

- прогнозируя путь развития сложной самоорганизующейся системы на длительный период, следует предопределить его общие тенденции и выработать главную стратегию, а конкретные детали оставить на долю самоорганизации. [10, с. 214].

Обязательной процедурой консалтинга профессиональной деятельности преподавателя вуза является стратегический диагноз и на его основе подбор необходимой операционной стратегии. Для реализации избранной стратегии консалтер выбирает соответствующие методы работы с клиентами, соблюдая следующие правила:

- этапы реализации должны иметь шаговый характер;
- процедура должна состоять из серии простых задач;
- каждая задача должна иметь ясную цель;
- задачи должны быть представлены в функциональной форме (что надо сделать для того, чтобы ...).

Таким образом, задачи по реализации стратегии развития системы организации «высшее учебное заведение» предопределены четкой формулировкой и содержанием детального описания каждого стратегического шага инновационного развития подсистемы «профессиональная деятельность преподавателя вуза».

Контроль реализации стратегического этапа имеет свою специфику и подчиняется ряду требований к его характеру, частоте, наличию обратной связи, возможности применения моделей и т. п. [5, с. 124].

Целью операционной системы управления инновационной деятельностью преподавателя вуза является обеспечение эффективной реализации целей организации «высшее учебное заведение». Система оперативного управления включает следующие элементы:

1. Процесс профессиональной деятельности педагога как объект управления характеризуется параметрами состояния и управления, входами и выходами, а также может подразделяться на стадии, характеризоваться скоростью реализации процесса и т. д.

Прямые, обратные, перекрестные и прочие связи этого процесса нужны для определения его продуктивности. Связи характеризуют направление движения ресурсных и информационных потоков. Для процессов управления особенно важна информация об обратной связи.

2. На основе информации об обратной связи консалтер может произвести сравнение полученных показателей с нормативными, проанализировать имеющиеся отклонения, т.е. провести через анализ профессиональной деятельности педагога анализ хода процесса функционирования организации «высшее учебное заведение».

3. На основе приема сигнала об отклонении хода процесса консалтер принимает решение по корректировке данного процесса и проводит необходимые операции по координации и управлению для организации его оптимального функционирования.

4. Оперативный контроль над ходом процесса и состоянием системы осуществляется в замкнутой системе как на выходе (из процесса до инновационного функционирования), так и на входе (в инновационную деятельность).

Необходимость инновационного развития организации «высшее учебное заведение» предъявляет новые требования к содержанию, организации, формам и методам управленческой деятельности. Она предполагает реализацию консалтинговых процедур, направленных на управление процессами обновления всех элементов профессиональной деятельности педагогов вуза как подсистем организации «высшее учебное заведение».

Благодаря консалтинговому сопровождению, анализ эффективности инноваций и финансово-экономическая оценка инновационных проектов построены на альтернативной основе, т. е. с учетом вероятностного профиля проекта и оценки рисков. Организация инновационных проектов в профессиональной деятельности каждого преподавателя вуза, управление их формированием, подготовкой и экспертизой занимают центральное место в процессе консалтинга при выборе оптимального варианта инновационного решения по развитию организации «высшее учебное заведение». Эффект синергии обеспечивает инновационное развитие системы организация «высшее учебное заведение» через регулируемое консалтингом развитие подсистем «профессиональная деятельность преподавателя вуза».

Список использованных источников

1. *Афанасьев, В. Г.* Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: ИПЛ, 1981. – 432с.
2. *Блок, П.* Безупречный консалтинг. 2-е изд. / П. Блок; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2007. – 304с.
3. *Князева, Е. Н.* Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

4. Коуп, М. 7 основ консалтинга / М. Коуп; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.
5. Менеджмент организации: учеб. пособие / под ред. З. П. Румянцевой, Н. А. Саломатина. – М.: ИНФРА – М. 2005. – 343 с.
6. Пельменев, В. К. Методика определения успешности реализации консалтинговых процедур / В. К. Пельменев, З. В. Лукашенин // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2014. – Вып. 11: Педагогические и психологические науки. – С. 39–48.
7. Пугачева, Е. Синергетический подход к системе высшего образования / Е. Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41–45.
8. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин. – М.: Изд. Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
9. Токмакова, Н. О. Основы управленческого консультирования: учеб. пособие, руководство по изучению дисциплины, практикум по дисциплине, банк тестов по дисциплине, учебная программа / Н. О. Токмакова. – М., 2004. – 226 с.
10. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 404 с.
11. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.
12. Якунин, В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов / В. А. Якунин. – СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
13. George, R. L. Counseling: Theory and Practice / R. L. George, T.S. Cristiani. – 3-rd Ed., Englewood Cliffs. – Old Tappan, Publisher: Pearson Education (US), 1994. – 320 p.
14. Nonaka, J. Creating Organizational Order Out of Chaos: Yelt Renawai in Japanese Firms / J. Nonaka. // California Management Review. – 1988. – Vol. 30. – Issue 3. – P. 57–73.

УДК 37.014

ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СОЮЗА БЕЛАРУСИ И РОССИИ

С. А. Степанов

НОУ ВПО «Академия МНЭПУ» г. Москва, Россия

Рассматриваются проблемы определений в экологическом образовании для устойчивого развития, Предложены конкретные рекомендации по содержательному наполнению экологического образования для устойчивого развития и формирования экологической культуры.

Ключевые слова: экологическое образование, устойчивое развитие, дефиниции, экологическая культура, мировоззрение, современная картина мира, экологическое развитие.

PROBLEMS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE UNION OF BELARUS AND RUSSIA

The problems of environmental education for sustainable development, concrete recommendations on the content of environmental education for sustainable development and the formation of ecological culture.

Key words: environmental education, sustainable development, definition, ecological culture, philosophy, modern picture of the world, environmental development.

Понимание современной картины мира в условиях глобального экологического кризиса является ключевой педагогической проблемой экологического образования для устойчивого развития, требующей обновления содержания, образовательных технологий и методов в образовательной деятельности с учетом экологического и нравственного императивов (по Н. Моисееву).

В соответствии с международными рекомендациями по сбалансированию и интеграции в содержании образования для устойчивого развития трех фундаментальных проблем устойчивого развития – экономической, социальной и экологической, экологическое образование для устойчивого развития должно быть основано на ценностно-ориентированном, трансдисциплинарном, интеграционном обучении, способствующем развитию систем мышления и понимания окружающего мира, формированию новых ценностей, научного экологоориентированного мировоззрения. С учетом анализа состояния экологического образования для устойчивого развития в Союзе Беларуси и России и международных документов в области образования для устойчивого развития для национальных систем образования наших стран четко очерчиваются проблемы, требующие особого осмысления, прежде всего, в педагогической среде регулярного и дополнительного профессионального образования.

Проблема определения (дефиниций) устойчивого развития и экологического образования для устойчивого развития. В научных кругах и в педагогическом сообществе наших стран нет четкого понимания выражения «устойчивое развитие» («sustainable development»).

Когда высокие деятели от образования объявляют дошкольное учреждение (детский сад) территорией устойчивого развития, а ведущий менеджер государственного природоохранного органа заявляет, что это ведомство раньше занималось устойчивым развитием, а теперь проблемами изменения климата, то это показатель не только обывательского подхода к развитию, как непрерывному экономическому росту (что не всегда объективно происходит), но и профессиональной некомпетентности.

Среди множества научных определений «устойчивого развития» предлагаю наиболее емкие и научно обоснованные:

а) «Устойчивое развитие (англ. *sustainable development*, более точный перевод – непрерывно поддерживаемое развитие) – термин, введенный Международной комиссией по окружающей среде и развитию (Комиссия Х. Брундланд) в докладе «Наше общее будущее» (1987, рус. пер. 1989) для обозначения социального развития, не подрывающего природные условия существования человеческого рода. Возник как реакция на глобальный кризис индустриализма, связанный с угрожающим истощением природных ресурсов, ухудшением состояния окружающей среды и поляризацией богатства и нищеты в мире [1, 918];

б) «Устойчивое развитие»... (англ. *sustainable development* – поддерживаемое развитие) – такое развитие общества, при котором улучшаются условия жизни человека, а воздействие на окружающую среду остается в пределах хозяйственной емкости биосферы, так что не разрушается природная основа функционирования человечества. При У.Р. удовлетворение потребностей осуществляется без ущерба для будущих поколений, а охрана окружающей сре-

ды становится неотъемлемой компонентой процесса развития» [3, 690-691].

Определение «*экологическое образование*» (ЭО) было введено на конференции Международного союза охраны природы (МСОП) в 1970 г. К этому времени в СССР на протяжении десятилетий в школьных программах преобладал «преобразовательный», индустриально-потребительский подход к природе. Поэтому, в первые годы после указанной конференции, а также первой конференции ООН по окружающей среде (Стокгольм, 1972) экологическое образование было сфокусировано на природно-охранном направлении. К началу десятилетия нынешнего века экологическое образование стало рассматриваться как «целенаправленный, непрерывный и комплексный процесс обучения и воспитания граждан с целью формирования у них научных основ взаимодействия в системе «человек-общество-природа», ценностных ориентаций и норм поведения (социально ценного опыта) в области природопользования и охраны окружающей среды [3, с. 464].

Термин «*образование в интересах устойчивого развития*» (ОУР) был предложен в Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития (Вильнюс, 2005). В соответствии с этим документом, современное образование рассматривается как необходимое условие устойчивого развития и предусматривается его перестройка в методах обучения: переход от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современной экологической обстановке, к готовности самостоятельно добывать знания, их генерировать, действовать и жить в быстро меняющемся мире, участвовать в планировании социального развития с учетом последствий для устойчивости экосистем и социальных структур.

Проблема экологизации современного образования и содержательного наполнения его аспектами устойчивого развития. При всей важности общих (декларативных) положений Айти-Нагойской декларации по образованию в интересах устойчивого развития, Глобальной программы действий в области ОУР, Дорожной карты осуществления Глобальной программы действий (2014) [6] в экологическом образовании для устойчивого развития в образовательных организациях России руководствуются «*Основами государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года*», которую можно рассматривать как национальную стратегию устойчивого развития или – по выражению академика Н. Н. Моисеева – Стратегию переходного периода [2, с. 8].

В этом документе, утвержденном президентом РФ (2012), поставлены основные задачи государственной политики экологического развития, одна из которых сформулирована: «*формирование экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания*»; определены принципы экологической государственной политики для экологического образования и, самое главное, обозначены механизмы реализации этой политики, которые отсутствуют в в соответствующем федеральном законе, Доктрине об охране окружающей среды и многих целевых программах в этой области.

Здесь уместно напомнить устоявшееся энциклопедическое определение экологической культуры, представленное как «часть общечеловеческой культуры, система национальных и общечеловеческих ценностей, выражающая и определяющая характер отношений между обществом, человеком и природой в процессе создания материальных и духовных ценностей, меру и способ включенности человека в деятельность по устойчивому поддержанию окружающей природной среды с целью прогрессивного развития общества, степень ответственности человека перед обществом и общества перед человеком за состояние природы и рациональное использование природных ресурсов» [1, с. 1022].

Отсюда экологическая культура, как результат формирования у всех слоев населения, прежде всего, у молодежи, экологически ответственного, экологоориентированного (экоцентрического) мировоззрения становится и феноменом, и результатом образования для устойчивого развития [5, с. 23]. Суть и цель экоцентрического мировоззрения: сохранение экосистемы, как совокупности растений и животных, воспринимаемых в качестве полноценного субъекта во взаимодействии с человеком. При этом формируются ценности: гармоничное развитие человека и природы (коэволюция); воздействие на природу сменяется взаимодействием для удовлетворения потребностей и человека, и всего природного сообщества; охрана природы диктуется необходимостью сохранить ее ради нее самой и будущих поколений людей; правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе равновесие [4, с. 65].

В предметно-содержательном аспекте неэкологических и экологических специальностей (направлений бакалавриата) организаций высшего и среднего специального образования предстоит уяснить новые направления и тенденции в решении экологических проблем и рационального природопользования, чтобы учащиеся и выпускники вузов и колледжей были готовы профессионально их решать. Вот лишь часть проблем, которые сегодня актуальны в связи с решением задач, устойчивого экологического развития и которые необходимо уяснить каждому педагогу:

- накопленный экологический ущерб;
- наилучшие доступные технологии (НДТ);
- компенсационные мероприятия;
- «зеленая» экономика;
- «зеленая» энергия;
- энергоэффективность и энергосбережение;
- «зеленые» стандарты;
- безотходные (малоотходные) производства;
- возобновляемые источники энергии (ВИЭ);
- индекс экологической эффективности (ИЭЭ);
- вторичное использование отходов производства и потребления и др.

Для природоориентированной практики учащихся школ, колледжей и студентов младших курсов высших учебных заведений можно предложить для изучения и обсуждения актуальную для наших стран проблему – дефи-

цит водных ресурсов и питьевой воды в системе жилищно-коммунального хозяйства (ЖКХ). С использованием простейших математических расчетов экономии питьевой воды в повседневной жизни можно повысить мотивацию учащейся и студенческой молодежи к рациональному природопользованию. Так, если в семье, в школе и в вузе научить учащихся чистить зубы с помощью стакана воды (при обычном использовании проточной воды из крана на чистку зубов уходит от 1,5 до 2,0-х литров воды), можно определить объем экономии питьевой воды в доме, городе, районе, области, где живут учащиеся и студенты. Если при инженерно-архитектурном решении строительства новых жилых домов будет использоваться технология очистки части использованной воды как технической для ежедневного сброса в канализацию остатков жизнедеятельности человека (а это до 30 % ежедневно потребляемой каждым человеком питьевой воды) – нетрудно подсчитать: какая может быть достигнута экономия в ЖКХ за счет снижения забора воды из водохранилищ, ее подготовки и огромных энергетических расходов для доставки воды до каждого жителя. Существует еще одно направление экономии водных ресурсов: при очистке от снега дворовых территорий и автодорог не сбрасывать его в реки и в канализационную систему, а очищать, консервировать (накапливать) в специальных емкостях для летнего полива улиц и газонов, заполнения пожарных водоемов и гидрантов.

Привлечение учащихся и студентов к расчетам реальных потерь природных ресурсов, в том числе лесных, биологических и т. д. повышает практико-ориентированный уровень аудиторных занятий и во внеаудиторной работе, формирует не только культуру водопотребления и ресурсосбережения, но и общую экологическую культуру, необходимую для успешного развития Беларуси и России. С учетом анализа этих и других проблем и задач экологического развития наших стран в процессе обучения и воспитания следует тщательно планировать и осуществлять педагогическое обеспечение задачи по формированию экологической культуры, экологических компетенций с использованием активных методических приемов по вовлечению учащихся и студентов в природоориентированную деятельность, а также использованию доступного актуального контента. При этом, руководствуясь экологическим принципом «Мысли глобально, действуй локально!», важно при разъяснении учащимся и студентам глобальных экологических проблем побуждать их к поиску путей решения этих проблем на местном уровне.

Координация совместных работ по экологизации национальных систем образования в наших странах осуществляется Комиссией Парламентского Собрания Союза Беларуси и России по вопросам экологии, природопользования и ликвидации последствий аварий и экспертным органом этой комиссии – Отделением по вопросам экологии, охраны окружающей среды и природопользования Научно-консультативного Совета Парламентского Собрания. В 2015-2016 гг. предусматриваются приоритетные исследовательские программы по климату, адаптации различных отраслей экономики в условиях обострения экологического кризиса, мониторингу окружающей среды, ландшафтному и биологическому разнообразию. В рамках Совета планиру-

ется расширение сотрудничества МГУ имени М. В. Ломоносова, БГУ, БГПУ, МГЭУ имени А. Д. Сахарова, Академии МНЭПУ; готовится международная научная конференция «Чернобыль-30», издание энциклопедического справочника «Радиоэкология» и др.

Список использованных источников

1. Глобалистика: Международный междисциплинарный энциклопедический словарь / гл. ред.: И. И. Мазур, А. Н. Чумаков. – М.; СПб. – Н.-Й.: Ц «ЕЛИМА», ИД «Питер», 2006. – 1160 с.
2. Моисеев, Н. Н. Экология и образование / Н. Н. Моисеев. – М.: «ЮНИСАМ», 1996. – 192 с.
3. Снакин, В. В. Экология и природопользование в России: энциклопедический словарь / В. В. Снакин. – М.: Academia, 2008. – 816 с.
4. Степанов, С. А. Концептуальные основы экологического образования для устойчивого развития в научном наследии академика Н. Н. Моисеева (попытка систематизации и структуризации): монография / С. А. Степанов. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2011. – 246 с.
5. Степанов, С. А. Основные методологические и содержательные аспекты экологического образования для устойчивого развития в высшем учебном заведении: монография / С. А. Степанов. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2010. – 246с.
6. ЮНЕСКО. Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. – Режим доступа: <http://www.geogr.msu.ru/science/projects/our/docs/>.

НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 2 КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

УДК 316(614+74+752)

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

О. А. Алампиев

Полоцкий государственный университет,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

В статье на основе эмпирических данных, собранных в Полоцком государственном университете, определены особенности академической культуры современной студенческой молодежи регионального вуза. В материале рассмотрены преобладающие цели и мотивы поступления в вуз в контексте ценностей студенческой молодежи; раскрыты особенности учебного этоса, проявляющиеся в отношении к знаниям и моделях поведения в академическом пространстве; выявлена специфика восприятия академической и научной деятельности и карьеры; определено видение студентами необходимых изменений в организации учебного процесса. На основе представленных данных сделан вывод о наличии в академической культуре студенческой молодежи ряда явлений, не соответствующих целям и задачам системы высшего образования и интересам социума.

Ключевые слова: академическая культура, высшее образование, ценности, нормы, модели поведения, учебный процесс.

MODERN ACADEMIC CULTURE FEATURES OF STUDENTS FROM A REGIONAL HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT (BASED ON POLOTSK STATE UNIVERSITY DATA)

The article deals with academic culture features of contemporary students from a regional higher education establishment. The research is based on empirical data obtained in Polotsk State University. Prevailing aims and motives of entering a high education establishment are considered in the context of students' values; learning ethos peculiarities revealed in students' attitude to knowledge and their behavior patterns in academic space are demonstrated; particularity in perception of academic and scientific activity and career is shown; students' view concerning necessary changes in learning process organization is defined. On the basis of the given data it is concluded that there are some phenomena in students academic culture which don't correspond to higher education system aims and goals as well as society interests.

Key words: academic culture, higher education, values, norms, behavior patterns, learning process.

Современные тенденции развития высшего образования в Республике Беларусь, такие как увеличение наборов в вузы и относительно невысокая стоимость обучения на фоне сокращения числа абитуриентов, привели к тому, что высшее образование стало намного более доступным, чем ранее, существенно увеличилось число студентов в абсолютном выражении, и весьма заметно возросла доля студентов и выпускников вузов среди современной молодежи. Между тем, описанные явления привели к существенному снижению проходных баллов, к отсутствию конкурса на многие, в том числе наиболее социально значимые специальности, в особенности это коснулось региональных вузов. Положение и специфика функционирования института высшего образования непосредственным образом отражаются на академической культуре студенческого сообщества, под которой понимается система ценностей, идей, знаний, убеждений, лежащих в основе социального поведения в процессе учебы в высшем учебном заведении. Данная работа ставит своей целью раскрыть характер и выявить отличительные черты академической культуры современного студенчества регионального вуза.

Эмпирические данные, на которые опирается представленная работа, получены методами анкетного опроса и фокусированного группового интервью. Сбор данных осуществлялся в феврале-мае 2015 г. В исследовании участвовали студенты дневного отделения Полоцкого государственного университета. Отбор респондентов для участия в анкетном опросе производился методом простой случайной бесповторной выборки, объем выборочной совокупности составил 360 человек; с учетом общей численности студентов дневного отделения не превышающей 5532 человека и при 95 % доверительном интервале, случайная ошибка репрезентативности не превышает 5 %. В фокус-группах участвовали студенты различных курсов и специальностей. Всего было проведено пять фокус-групп. Исследование проводилось на базе Полоцкого государственного университета и в первую очередь отражает специфику данного учебного заведения. Между тем, многие показанные явления и процессы могут быть в той или иной мере характерны и для других вузов Республики Беларусь.

В качестве показателей академической культуры студенческого сообщества используются мотивы поступления в высшее учебное заведение и цели получения высшего образования современной молодежью, отражающие иерархию ценностей и приоритетов студенческой молодежи, сформированный на их основе учебный этос, как отношение к образованию вообще и знаниям, получаемым в вузе, в частности, и связанные с этим нормы и модели поведения в академическом пространстве, отношение к академической и научной деятельности, видение студентами недостатков и достоинств в получаемом образовании и организации учебного процесса в вузе в целом.

Первым показателем, который позволяет судить об академической культуре, служит мотивация и цель поступления в высшее учебное заведение. Исследование показало, что в большинстве случаев для будущих студентов отсутствовал сам вопрос на осознаваемом уровне о том, поступать в вуз или нет – поступление полагалось чем-то само собой разумеющимся. В современных

условиях поступление в вуз более менее гарантировано и не требует тщательной подготовки и проработки альтернативных вариантов на случай непоступления. Чаще всего первым ответом на вопрос о том, что подвигло к поступлению в вуз, указывалась престижность высшего образования. При этом престиж понимается в первую очередь как «быть не хуже других», быть как все, то есть высшее образование видится чем-то необходимым и естественным; часто указывается, что без высшего образования сложно найти хорошую работу. Типичным можно считать следующее высказывание одного из респондентов: «Корочка о высшем образовании – она дает какие-то перспективы в жизни». То есть, как цель заявляется не образование, а именно диплом, который свидетельствует о высшем образовании. Диплом о высшем образовании рассматривается как своеобразный пропуск, который дает шанс изначально занять какую-то позицию, в которой в дальнейшем уже можно будет себя проявить; по сути, диплом рассматривается как своеобразный инструмент для продвижения вверх, для хорошего старта, при этом сами знания, умения, профессиональная компетенция, подразумеваемые дипломом, как такой инструмент не рассматриваются и видятся чем-то вторичным, а порой и вовсе необязательным. Часто указывается, что интерес состоит даже не в том, чтобы получить конкретную специальность, а именно в том, чтобы получить работу определенного характера. При этом многие изначально не настроены работать по специальности, которую приобретают. Конечным основным мотивом является, безусловно, стремление к материальному успеху посредством успешного карьерного роста, шансы для которого в представлении большинства существенно увеличивает наличие диплома. Работа специалиста с высшим образованием видится более легкой, подразумевает меньше работы вообще, дает возможность больше отдыхать. Довольно часто в качестве мотива звучит – отправили родители; то есть сам поступающий не задумывался над этим вопросом. Немногими студентами высшее образование оценивается как то, что помогает самореализоваться, помочь в личностном развитии, получить работу по интересующей специальности, стать хорошим специалистом. В качестве вторичных мотивов часто звучит «весело провести несколько лет»; для молодых людей не последним мотивом выступает возможность не пойти служить в армию. О существующих тенденциях говорит и тот факт, что нечасто причиной выбора специальности служит личный интерес к предмету самой специальности, первичными критериями выступают предполагаемые материальные выгоды, символический престиж, характер будущей работы на фоне оценки шанса на поступление. Таким образом, целью поступления в вуз для большинства студентов следует видеть стремление к получению диплома, который будет свидетельствовать о высшем образовании, а не знаний, умений, навыков, компетенций, подразумеваемых дипломом.

Следующим показателем, который позволит судить об академической культуре студенческого сообщества, служит учебный этос, как отношение к знаниям вообще и знаниям, получаемым в вузе, в частности, и связанные с этим модели поведения в академическом пространстве. Характерной особенностью современной студенческой молодежи является сужение

пространства академических интересов и узко утилитарное отношение к знаниям. Многие студенты резко выступают против наличия в программе вузовского образования комплекса дисциплин, которые, по их мнению, не имеют прямого отношения к получаемой специальности. 44,3 % полагают, что из университетской программы следует исключить все дисциплины, не имеющие непосредственного отношения к будущим профессиональным обязанностям. 49,5 % полагают, что университетская программа содержит в себе много материала, который не пригодится в жизни. Как правило, ненужными дисциплинами считают общеобразовательные социальные и гуманитарные дисциплины – философию, историю Беларуси, политологию, социологию, экономическую теорию, этику, психологию и т. д. В мышлении студентов заметно смещение понятий нужное и полезное; нужным считается лишь то, что может иметь непосредственное утилитарное применение, все, что не имеет отношения к непосредственным профессиональным обязанностям, к зарабатыванию денег, то есть не является полезным в узко потребительском смысле, является ненужным. Знания не обладают ценностью сами по себе, но могут иметь ценность лишь как инструмент. Стремление к самосовершенствованию, повышению образовательного уровня, узнаванию чего-то нового, саморазвитию как самостоятельный мотив встречается редко. Символическое значение знаний и образованности самих по себе в иерархии ценностей преобладающей части студентов невысокое.

Стоит при этом также указать, что некоторых студентов волнует тот факт, что содержание профильных дисциплин часто уже не соответствует актуальным запросам профессиональной деятельности и производства, в то время как освоение передового опыта и технологий, обучение работе на современном оборудовании не производится. Ввиду этого зачастую студенты рассчитывают научиться своей профессии уже в процессе работы по специальности. Последнее также способствует формированию представления о ненужности получаемых в процессе обучения знаний и умений, снижает символическую и практическую ценность содержания образования и способствует заострению направленности именно на получение диплома безотносительно к знаниям.

Важным свидетельством о характере академической этики служит отношение к контролю усвоения материала. 61,1 % студентов отметили, что прибегали в своем опыте обучения в университете к использованию шпаргалок, микронаушников или иных способов сдать зачеты или экзамены обманным путем. Среди студентов технических специальностей этот процент оказался несколько большим, чем среди студентов социальных и гуманитарных специальностей – 70,9 % и 52,1 % соответственно. Учитывая чувствительность подобного вопроса к искренности, не следует полагать, что приведенный процент четко отражает реальное положение вещей, скорее эти цифры следует рассматривать как минимальную эмпирически доказанную долю. Согласно данным, полученным на фокус-группах, в действительности лишь единицы на самом деле никогда не прибегали и принципиально не прибегают к подобному. Совершенно очевидно, что большинство студентов не воспринимают обманные методы получения свидетельств об усвоении учебных дисциплин

чем-то предосудительным и совершенно не осознают возможные негативные последствия такой практики. Для 28,0 % студентов шпаргалки сами по себе являются одним из предпочитаемых учебных пособий при подготовке к экзаменам. Кроме того, в сложившихся условиях становится очевидным в первую очередь самим студентам, что прохождение университетского курса без реального усвоения знаний является вполне возможным. Система санкций за подобные действия практически нефункциональна. В сложившейся ситуации было бы несправедливо видеть причину исключительно в изменении морально-этических установок в студенческом сообществе. Учебный материал на самом деле зачастую уже неактуален, у ряда преподавателей существует по сути ремесленное отношение к своей профессии, багаж их знаний часто не обновляется десятилетиями, а само содержание мало соответствует реальным потребностям производства; ситуация такова, что зачастую выпускник не способен выполнять профессиональные обязанности по завершении обучения. Это, безусловно, связано и с тем, как он учился, но также и с тем, чему он учился. Очевидность несоответствия учебных материалов вполне закономерно снижает учебный энтузиазм. Студент не воспринимает учебный процесс, как процесс обретения знаний, умений и навыков, процесс узнавания нового, он воспринимает происходящее как принуждение; по сути, он видит учебный процесс своего рода «квестом», игрой, имеющей целью получение диплома, а не знаний, и таким образом решаемыми задачами является не усвоение отдельных учебных дисциплин, а получение свидетельств об их усвоении, ввиду чего способ получения этих свидетельств, принципиальной роли не играет.

Следующим показателем академической этики служит отношение студентов к академической и научной деятельности. Как показало исследование, сама работа в академической сфере пользуется малым престижем и популярностью. 63,0 % студентов указали, что не хотели бы оставаться работать в университете после окончания обучения и, тем самым, связывать свою жизнь с академической и научной работой (положительно ответили – 25,3 %, 11,7 % – не смогли ответить на этот вопрос). Причина того, что студенты не хотят идти в науку и работать в системе высшего образования, кроется в недостаточно высоком уровне доходов, при этом сама работа в данной сфере представляется студентам сложной; отпугивает и необходимость длительного послевузовского образования, предполагающего в течение как минимум нескольких лет после окончания университета весьма низкие доходы.

Еще одним показателем академической культуры служит видение недостатков и достоинств в получаемом образовании и организации учебного процесса в вузе в целом. Применение комплекса проективных методик позволило выявить ряд тенденций. Те студенты, которые на самом деле настроены на получение образования, полагают, что университет во многих случаях дает мало нужных знаний, поскольку теория редко подкрепляется практикой; университет дает мало навыков, которые можно применить на рабочем месте. Ввиду этого первым делом студенты хотели бы увеличить практический компонент в учебном процессе. Студенты видят необходимость изменения самой

педагогической практики многих преподавателей, которые, на их взгляд, зачастую не преподают, а отбывают часы, преподавание которых отличается малой информативностью, сухостью и схоластичностью. Студенты не ощущают себя полноценными участниками учебного процесса, формат взаимодействия с преподавателями во многих случаях не подразумевает равенства и партнерства, дискуссия, несогласие с преподавателем зачастую невозможны. Вопрос в данном случае не в избытке власти у преподавателя, а в сложившейся педагогической этике, в которой студент воспринимается не одним из субъектов учебного процесса, а лишь его объектом. Студенты полагают, что многие вопросы университетской жизни должны решаться с их участием, в частности, такие как распорядок работы общежития, выбор, по крайней мере, части учебных дисциплин. Тем самым некоторые студенты традиционно хотят быть услышанными и стремятся к достижению большей академической свободы.

В связи с рассмотрением видения недостатков современного высшего образования студентами, следует упомянуть, что для некоторых из них важным является утрата высшим образованием элитарности, его символическая и практическая девальвация. Существующая ситуация, когда в университет поступают абитуриенты, набравшие в совокупности 90 баллов, почти уничтожила представление о вузе и высшем образовании, как чем-то особенном, что вызывает почтение и гордость у обучающихся в нем. К тому же те, кто поступил с низкими баллами, в дальнейшем, несмотря на зачастую очевидную объективную неспособность к усвоению знаний, продолжают оставаться в числе студентов, тем самым демонстрируя, что получение свидетельства о высшем образовании вполне возможно без получения самого образования. Студенты видят, что в итоге они получают такой же диплом и изначально будут в равных условиях на рынке труда. Стоит, правда, отметить, что эти вопросы тревожат лишь небольшую часть студентов. Многие студенты, напротив, главной проблемой видят то, что образование в вузе скучно, указывают, что университету в первую очередь недостает развлекательных мероприятий и развлекательного компонента в академической жизни в целом. Видение сильных сторон получаемого образования, как правило, ограничивается спецификой и достоинствами конкретных специальностей и структурных подразделений вуза.

Таким образом, характеризуя академическую культуру современного студенчества, следует заключить, что ценности, смыслы и представления, лежащие в ее основе, далеко не в полной мере соответствуют needs системы образования и социума. Основными ценностями выступают материальный достаток и комфорт, стремление меньше работать, символически не быть хуже других, при этом почти никогда не озвучивается стремление стать хорошим специалистом. Обучение в университете не является чем-то ценным, поскольку сюда легко поступить, в университете легко учиться, сложно быть отчисленным ввиду прямой заинтересованности вуза в как можно большем числе студентов. Ввиду всего этого для студента содержание высшего образования зачастую уходит на второй план в стремлении к получению диплома, вследствие чего чрезвычайно широко распространилась практика недобросо-

вестной сдачи экзаменов, зачетов и прохождения иных контрольных точек; получение свидетельств о знаниях обманным путем стало, по сути, этической нормой. Сам диплом оценивается как возможность успешного карьерного старта; часто студенты полагают, что сути профессии придется учиться на рабочем месте, поскольку университет дает мало или недостаточно для того, чтобы справляться с профессиональными обязанностями, в чем, безусловно, есть доля правды. Студенты во всем ищут в первую очередь практическую выгоду, что служит отражением тенденции к сужению ценностного поля до узко-материальных интересов. Ввиду этого многие учебные дисциплины, которые не могут найти непосредственного практического применения в профессиональной деятельности, оцениваются как ненужные. Важно также то, что в современных условиях студент зачастую ориентируется не на реальные знания и умения, а на иные внеакадемические и внепрофессиональные моменты в поиске работы, рассчитывая на связи, знакомых, случай и т. д., что также не способствует должной оценке знаний и профессиональных качеств; при этом зачастую отсутствует как практическое видение ответственности за непрофессионализм, как возможную личную перспективу, так и моральное неприятие подобного. Высшее образование, которое имеет главной целью получение диплома как формального свидетельства, не подразумевает профессионализм и компетентность. При этом, безусловно положительным моментом стоит видеть то, что подобное все же свойственно не всем, что многие студенты видят недостатки в существующей ситуации, отдельных студентов волнуют вопросы качества образования, они хотели бы иметь большее влияние на учебный процесс, некоторые студенты недовольны девальвацией высшего образования, видят необходимость в изменении характера взаимодействия с преподавателями и администрацией; среди них есть такие, которые разделяют ценности образованности, профессионализма, личностного роста, интеллектуальности.

УДК 378.046.4:5

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А. Н. Антоненко, Е. А. Толкачев, С. А. Маскевич

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,
Республика Беларусь

Международный государственный экологический институт
имени А. Д. Сахарова БГУ, г. Минск, Республика Беларусь

Проведен анализ проблем педагогической подготовки и совершенствования педагогического мастерства преподавателей. Представлены основные общемировые тенденции в подготовке преподавателей высшей школы. Отмечается целесообразность разработки образовательного естественнонаучного компонента в виде гибкого интегрированного модуля для

использования в соответствующих учебных программах повышения квалификации преподавателей и учебных дисциплин по специальностям переподготовки педагогического профиля. Дается характеристика основного критерия отбора сведений современного естествознания при формировании естественнонаучного компонента образовательных программ.

Ключевые слова: повышение квалификации преподавателей, естественнонаучное образование, естественнонаучный компонент, компетенции.

MODERN TENDENCIES IN UNIVERSITY PROFESSORS' UPGRADE QUALIFICATIONS: NATURAL-SCIENCE EDUCATION

The analysis of problems and challenges in pedagogical education and development of pedagogical proficiency has been done. Have been highlighted main global tendencies in training and education of university professors. The reasonability of development of educational natural-science component in the form of a flexible integrated module has been mentioned. This module should be available in all relevant professors' upgrade curriculums as well as in all professors' requalification curriculums. Has been given a characteristic of the main science information classification criteria in framing natural-science component of educational curriculum.

Key words: professors' upgrade qualification, natural-science education, natural-science component, competency.

В настоящее время образование повсеместно превращается в перманентный процесс, в котором относительно продолжительные периоды латентного самообразования сменяются проблемными кризисами, требующими для своего разрешения консультаций профессионалов и обмена мнениями с коллегами. Именно эти функции призвано выполнять дополнительное образование взрослых, в частности, повышение квалификации и переподготовка преподавателей.

Проблемами педагогической подготовки и совершенствования педагогического мастерства вузовских преподавателей на интернациональном уровне занимается ЮНЕСКО, которая интегрирует европейские усилия в этой области. Созданные программы действий охватывают проблематику целей образования, стратегию и формы международного сотрудничества. Разрабатываются программы обучения и совершенствования педагогического мастерства, развиваются научные исследования в области дидактики высшей школы. Особое внимание ЮНЕСКО уделяет инновациям, касающимся содержания и методов обучения на уровне высшей школы, и использованию их в процессе педагогического совершенствования вузовских преподавателей. Педагогическая подготовка вузовских преподавателей расценивается как основное условие реализации высшей школой инновационных функций по отношению ко всем сферам общественной жизни.

В материалах Совета Европы, касающихся образования взрослых и повышения квалификации преподавательских кадров, подчеркивается новая роль преподавателя, отличная традиционной. Она связана с передачей и распространением формальных знаний: работник образования должен рас-

смагиваться как инженер, архитектор, разработчик концепции образования (и обучения) взрослых, как советник и спутник обучающихся.

К основным общемировым тенденциям в подготовке преподавателей высшей школы можно отнести:

1. Компетентностный подход.
2. Расширение научно-исследовательской деятельности преподавателей.
3. Непрерывность образования; развитие, наряду с педагогикой, андрагогики и геронтогогики.
4. Изменение роли преподавателя в вузе: от субъект-объектной системы отношений между преподавателем и студентом к субъект-субъектной.
5. Гуманизация и гуманитаризация образования.
6. Масштабное внедрение практико-ориентированных методов обучения.
7. Проектирование метапредметных образовательных программ.

Одним из основополагающих постулатов современной модели образования взрослых – андрагогики (от греч. «*andros*» – взрослый мужчина и «*ago*» – вести) является утверждение, что обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Отсюда, в частности, следует, что при определении критериев отбора содержательного наполнения учебных программ должны органически сочетаться интересы обучающихся и государственная установка о соответствии уровня образования мировым стандартам. Этот дуализм требований может превратиться в противоречие при комплектовании групп повышения квалификации и переподготовки преподавателей, если не удастся создать однородные по запросам и уровню подготовки коллективы обучающихся. Особенности сложности возникают, когда речь идет о формировании компетенций в области современных знаний и достижений современной науки, часто далеко выходящих за пределы узкопрофессиональных интересов части аудитории.

Обновление профессиональных компетенций и совершенствование подготовки педагогических кадров требуют высокой мобильности и гибкости системы повышения квалификации. В условиях научно-технического информационного взрыва дополнительная подготовка преподавателя должна рассматриваться как средство борьбы с фрагментарностью и быстрым устареванием научных знаний (период «полураспада» знаний составляет 2–3 года). Усложнение и интеграция этих знаний требуют перехода к новым учебным программам междисциплинарного типа, объединяющим в себе несколько дисциплин или отраслей знания. Целью таких программ является подготовка специалиста высшей квалификации широкого профиля.

В этой связи представляется целесообразным разработка образовательного естественнонаучного компонента в виде гибкого интегрированного модуля, который можно использовать в качестве основы соответствующих учебных программ повышения квалификации преподавателей и учебных дисциплин по специальностям переподготовки педагогического профиля. Содержание модуля должно компенсировать существующий пробел, возникший в отечественном высшем образовании в результате сокращения непрофильных учебных дисциплин, в первую очередь естественнонаучных, при переходе на

дифференцированные сроки обучения (менее 5 лет), и отражать основы (концепции) современного естествознания.

В качестве ведущих ориентиров и принципов естественнонаучного компонента образовательных программ повышения квалификации и переподготовки преподавателей могут служить базисные принципы компетентностного подхода:

- развитие способности самостоятельно решать проблемы на основе социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающегося;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных и профессиональных проблем;
- смысл образовательного процесса заключается в создании условий для формирования опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, профессиональных и иных проблем, составляющих содержание образования;
- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

При определении критериев отбора достижений современного естествознания (физики, биологии, химии) для включения в содержательный компонент образовательных программ повышения квалификации и переподготовки преподавателей необходимо исходить из:

- опыта, накопленного в процессе реализации учебных программ «Основы современного естествознания», «Концепции современного естествознания»;
- целостности научного видения природы и общества;
- достижений современных естественных наук, вызвавших в последнее время наибольший общественный резонанс;
- усугубляющейся тенденции замены науки в обыденном сознании, а иногда и в массовом образовании всевозможными ее имитаторами;
- необходимости формирования положительного образа науки как сферы человеческой деятельности, сохраняющей направление вектора цивилизационного развития и обеспечивающей его материальным наполнением.

Наиболее типичные запросы обучающихся были эксплицированы в результате проведенного в течение последних десяти лет анализа учебной, научно-методической работы кафедры современного естествознания РИВШ и опыта преподавания физики на непрофильных факультетах БГУ и Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Был сделан вывод, что интерес к естественным наукам переднего края носит двоякий характер. Во-первых, он определяется рядом позитивно оцениваемых функций современной науки:

- познавательно-прикладной – как теоретической и практической основы производственных и бытовых технологий сегодняшнего дня, ближайшего и среднесрочного будущего;
- мировоззренческой – как базиса для понимания современного научного взгляда на мир в целом, на судьбу человечества и его место во Вселенной;

- социокультурной – как специфической области человеческой деятельности, революционные сдвиги в которой влекут за собой не только перестройку «суммы технологий» и способа производства, но и всего социума, в первую очередь его мобильности и средств информационного общения.

С другой стороны, интерес к естественным наукам вызывается комплексом негативных проблем, которые в общественном сознании тесно связаны с научно-технологическим развитием:

- совокупность экологических проблем, включающая глобальное потепление, сдвиг климатических зон, озоновые дыры, частично обратимое загрязнение окружающей среды, неуничтожимые радиоактивные отходы, эрозию и сокращение площадей плодородных почв, истощение ресурсов мирового океана и его загрязнение и т. д.;

- демографический взрыв, недостаток продуктов питания, перманентное состояние голода большей части населения планеты, резкий рост числа ранее неизвестных болезней;

- энергетический кризис и истощение невозобновляемых минеральных ресурсов;

- генная инженерия и генетически модифицированные организмы (ГМО);

- технологические катастрофы (на ЧАЭС, в Фукусиме) и потенциальные угрозы экспериментальных научных установок (Большой адронный коллайдер, Токамак);

- все возрастающие расходы на научную деятельность.

Учет перечисленных выше позитивных и негативных ожиданий, вопросов активной части социума к современной науке необходимо использовать в качестве основного критерия отбора достижений современного естествознания при формировании естественнонаучного компонента образовательных программ повышения квалификации и переподготовки преподавателей. При этом содержание конкретных учебных программ должно включать сведения из областей естественнонаучного знания, релевантных указанному критерию.

Таким образом, одной из целей системы образования Республики Беларусь является повышение качества естественнонаучного образования преподавателей. При этом образование должно основываться на компетентностном подходе, быть непрерывным, междисциплинарным и дифференцированным в зависимости от профиля подготовки педагога, обеспечивать запросы общества в инновационной деятельности.

САМООЦЕНКА ВЫПУСКНИКАМИ ВУЗА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ

Э. М. Бабенко

Полоцкий государственный университет,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

В статье обсуждаются результаты самооценки выпускниками двух факультетов Полоцкого государственного университета итогов обучения в вузе, в том числе теоретической и практической подготовки, а также уровня сформированности основных академических и социально-личностных компетенций. Показаны причины неудовлетворенности некоторой части студентов выпускных курсов отдельными аспектами обучения.

Ключевые слова: самооценка компетенций, социально-личностные и академические компетенции, удовлетворенность выпускников подготовкой в университете.

SELF-EVALUATION BY UNIVERSITY GRADUATES OF COMPETENCE FORMATION

The article deals with the results of self-evaluation by university graduates in two of the faculties at Polotsk State University of the results of their study at the University, including their theoretical and practical training, and the level of formation of academic and soft skills and competences. The paper shows the reasons for dissatisfaction among some graduating students with a set of aspects in education.

Key words: self-evaluation of competences, academic and soft skills and competences, satisfaction of graduates with studies at the University.

Образовательными стандартами нового поколения предусмотрена необходимость контроля вузами формирования у обучающихся требуемых компетенций, в том числе, изучая мнение и самих студентов путем анкетирования, написания соответствующих эссе и т. д. Следует отметить, что без понимания студентами сути компетентностного подхода и их новой задачи в учебном процессе – перехода от изучения отдельных дисциплин к освоению компетенций – трудно реализовать компетентностную модель в высшем образовании. В Полоцком государственном университете на протяжении многих лет уже с первого семестра практикуется ознакомление студентов с современными тенденциями в высшем образовании, в том числе с компетентностным подходом к обучению. Для этого читаются специальные лекции в дисциплине «Введение в специальность». Студенты знакомятся с образовательными стандартами и требованиями к компетенциям выпускников по своей специальности, способами формирования компетенций в процессе обучения. В этом же семестре студенты пишут эссе «Мои планы обучения в университете», в котором они излагают свое понимание задач университетского образования, избранной специальности и готовности личного участия в реализации компетентностно-ориентированного обучения. Рассмотрение и обсуждение написанных эссе со студентами проводится профилирующими кафедрами специальностей.

В течение двух последних лет университетом принято решение в порядке эксперимента проводить на выпускном курсе некоторых специальностей, после окончания всех аудиторных занятий, самооценку студентами сформированности компетенций. При этом проводится анкетирование студентов и написание ими эссе «Итоги обучения в университете».

В анкете предусмотрены три группы вопросов. В первой из них определяется в целом удовлетворенность либо неудовлетворенность выпускников полученной в университете подготовкой. Во второй группе вопросов студентам по десятибалльной шкале необходимо оценить уровень теоретической и практической профессиональной подготовки, а также провести самооценку сформированных у себя основных академических и социально-личностных компетенций. При этом надо указать оценку роли университета и собственных усилий студентов. Наконец, в третьей группе вопросов выпускники отвечают, какую бы специальность и вуз выбрали бы, если бы им пришлось поступать заново. В эссе студенты комментируют заполненные анкеты, отмечают наиболее важные результаты своей учебы и общественной жизни, дают предложения по совершенствованию учебного процесса.

Как показал двухлетний опыт, значимые результаты самооценки могут быть получены при гарантии анонимности ответов каждого студента и полного понимания ими важности этой работы.

В текущем году проводилось анкетирование выпускников и написание ими эссе на двух факультетах: инженерно-технологическом (ИТФ) и финансово-экономическом (ФЭФ). На каждом из этих факультетов выпуск проводился по 5 специальностям. В табл. 1 представлены количество и процент ответов выпускников на первую группу вопросов, связанную с удовлетворенностью полученной в университете подготовкой.

Таблица 1

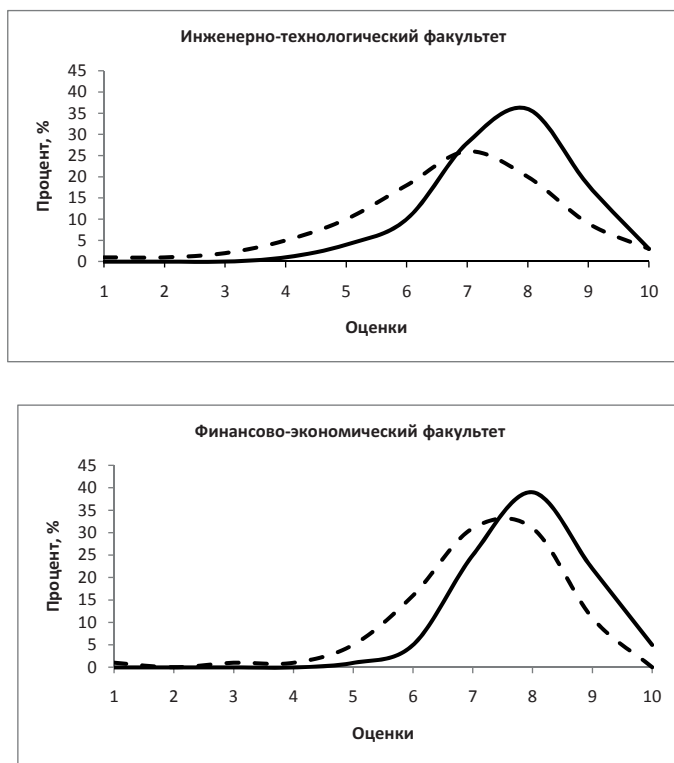
**Удовлетворенность выпускников 2015 г. полученной
в университете подготовкой в целом по факультетам**

Варианты ответа	Выпускники ИТФ		Выпускники ФЭФ	
	Количество ответов	Процент	Количество ответов	Процент
Удовлетворен	88	61	94	62
Удовлетворен, но не в полной мере	54	38	51	33
Не удовлетворен	1	1	3	3
Затрудняюсь ответить	-	-	4	3
Всего по факультету	143	100	152	100

Полностью удовлетворён своей подготовкой практически одинаковый процент выпускников на обоих факультетах (61 % на ИТФ и 62 % на ФЭФ). Однако ответы выпускников разных специальностей на факультетах значительно различаются: в пределах от 83 % до 35 %. Причины таких различий можно понять из ответов на другие вопросы анкеты и эссе выпускников «Итоги обучения в университете»

Прежде всего, следует отметить, что выпускники всех 10 специальностей более низко оценивают уровень своей практической подготовки, чем теоретической (рис.1)

Усредненная оценка теоретических знаний по ИТФ составила 7,5 балла, а практической подготовки – 6,2 балла. На ФЭФ уровень подготовки студентов оценен выше, соответственно 7,9 балла и 7,1 балла. Кривые распределения оценок представлены на рис. 1.



- Самооценка уровня профессиональной общетеоретической подготовки
 - - - Самооценка уровня практических знаний, умений

Рис. 1. Кривые распределения оценок выпускниками профессиональной общетеоретической подготовки и практических знаний, умений

В своих эссе студенты связывают свою практическую подготовку как с проведением производственных практик, так и с выполнением лабораторных работ и практических занятий на кафедрах университета. Не смотря на то, что производственные практики в университете проводятся по срокам и объемам календарного времени в строгом соответствии с образовательными стандартами, многих студентов не устраивает качество этих практик. По их мнению, на предприятиях не всегда должным образом принимают студентов и представляют им возможности для конкретной работы. Более низкие оценки по практической подготовке выставляют себе будущие инженеры, которые отмечают, что ознакомление часто ведется с документацией, а не с конкретной работой установок, аппаратов, механизмов. Студентами предлагается увеличить сроки проведения практик, в том числе за счет сопровождения изучаемого теоретического материала поездками на производственные объекты непосредственно в учебном семестре. Уместно отметить, что в технических вузах Германии, так называемых «Фаххшулле», из 8 семестров обучения бакалавров 2 семестра студенты работают на предприятиях, осваивая и рабочие, и инженерные должности.

Многие студенты отмечают необходимость постоянного переоснащения лабораторий университетских кафедр современным учебным и научным оборудованием. Позитивно оценивается практическая подготовка на тех специальностях, где активно работают филиалы кафедр на предприятиях, например, на ПО «Нафтан». Самооценка практической подготовки коррелирует с общей удовлетворенностью выпускников разных специальностей полученной в университете подготовкой.

Анализ самооценки студентами основных академических и социально-личностных компетенций показал, что наиболее низко выпускники всех десяти специальностей оценивают владение иностранными языками. Оценка сформированности этой компетенции составила 6,3 балла на ИТФ при среднем балле по факультету 7,6 балла и 6,5 балла на ФЭФ при среднем балле 7,8. (рис. 2).

Причины недостаточного знания иностранных языков для разных выпускников различны. Часть из них, судя по анкетам и эссе, видят недостатки в своей учебной работе, оценивают собственные усилия ниже, чем роль университета. В то же время многие студенты не удовлетворены недостаточным временем, отведенном в учебном плане для изучения иностранных языков, и организацией этих учебных занятий. Точно такие же результаты были получены нами при анкетировании выпускников прошлого года, что свидетельствует об устойчивости этой негативной тенденции. Предоставляется, что эта проблема должна решаться совместно как системой среднего, так и высшего образования.

Значительно выше оценивают выпускники владение компьютерными технологиями и знание необходимых профессиональных программ (рис. 2). Средний балл владения этой компетенцией у выпускников инженерных специальностей составил 7,9 балла, а на финансово-экономическом факультете – 8,0 балла.

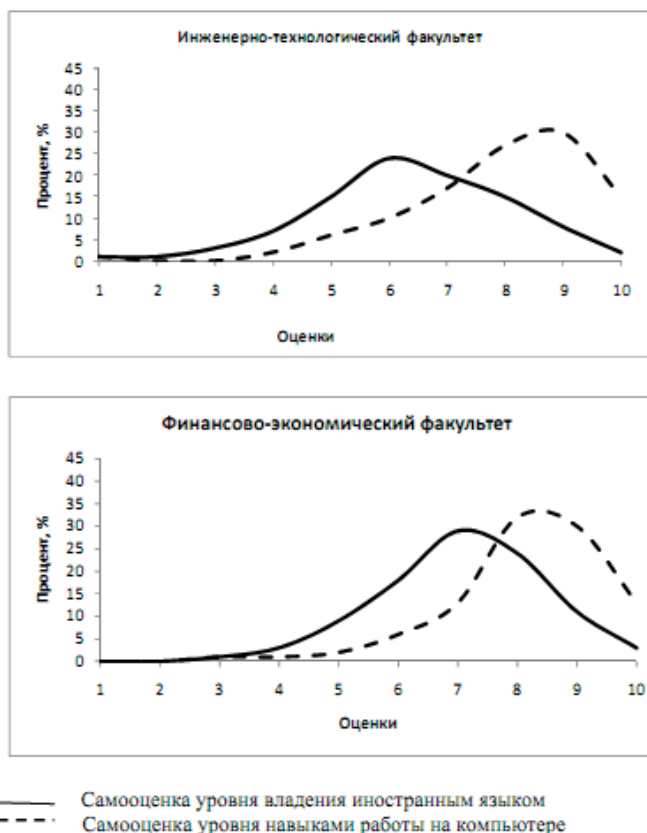


Рис 2. Кривые распределения оценок выпускниками владения иностранным языком и навыками работы на компьютере

Самооценки других общих компетенций близки на обоих факультетах и находятся на приемлемом уровне: 7,2–8,3 балла.

Анкетирование также показало, что большинство выпускников (от 60 % до 90 %) при повторном выборе предпочло бы ту же специальность, по которой они заканчивают университет. Существенные различия этого показателя для разных специальностей, как видно из анкет и эссе выпускников, объясняется, прежде всего, удовлетворенностью распределением на первое рабочее место и готовностью к выполнению практической деятельности.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОДСИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И КВАЛИФИКАЦИЙ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. В. Багнюк

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассмотрены вопросы формирования подсистемы специальностей и квалификаций финансово-экономической сферы деятельности во взаимосвязи с Международной стандартной классификацией образования и видами экономической деятельности. Проанализированы отдельные проблемы интеграции образовательных программ высшего образования для экономистов и инженеров (экономистов-прикладников).

Ключевые слова: система специальностей и квалификаций, финансово-экономическое образование, качество подготовки специалиста, интегрированные образовательные программы.

ACTUAL ISSUES OF FORMATION OF A SUBSYSTEM OF SPECIALTIES AND QUALIFICATIONS IN THE FINANCIAL AND ECONOMIC SPHERE OF ACTIVITY

The article deals with the problems of formation of a subsystem of specialties and qualifications of financial and economic sphere of activity in interrelation with the International Standard Classification of Education and kinds of economic activity. The problems of integration of higher education programs for economists and engineers («applied economists») were analyzed.

Key words: system of specialties and qualifications, financial and economic education, quality of specialist training, integrated educational programs

Основными тенденциями социального и экономического развития страны является глобализация и интеграция мировой экономики, рынков товаров, услуг, труда. Научно-технический прогресс приводит к изменениям структуры рынка труда в сторону его интеллектуализации и интеграции.

Система образования в нашей стране трансформируется в связи со вступлением в Болонский процесс. Поэтому в настоящее время требуется не только обобщение накопленного опыта подготовки кадров для рыночной экономики, но и поиск новых образовательных вариантов, форм и технологий организации процесса подготовки кадров для всех отраслей экономики нашей страны.

Присоединение Беларуси к Болонскому процессу – новый поворот в развитии образования, переломный период в социокультурной жизни белорусского общества, который влечет за собой изменения в законодательстве Республики Беларусь в области образования, системе образования, пересмотр Общесударственного классификатора Республики Беларусь ОКРБ 011-2009 «Специальности и квалификации» [3].

В целях приведения ОКСК в соответствие с видами экономической деятельности в Европейском экономическом сообществе и Международной стандартной классификацией образования (далее – МСКО), ориентируясь на потребности и среднесрочные перспективы развития экономики, социальной сферы Республики Беларусь, осуществляется работа по пересмотру ОКСК [2].

МСКО – это классификация, являющаяся руководством для упорядочения национальных образовательных программ и соответствующих квалификаций по уровням и областям образования [1].

В соответствии с методологией формирования новой классификации специальностей и квалификаций [5; 6], Техническим заданием на пересмотр ОКСК, утвержденным Министерством образования Республики Беларусь, в новом ОКСК (ОКРБ 011-2016) сохраняются следующие классификационные группировки: профили образования, направления образования, группы специальностей и квалификаций. Коды и наименования каждой классификационной группировки ОКСК предполагается привести в соответствие с кодами и наименованиями классификационных группировок, установленных документом «Области образования и профессиональной подготовки» 2013 г. (приложение к МСКО 2011 г.) [3].

В условиях рыночной экономики существенно изменилась отраслевая структура производства, сформировались новые сферы бизнеса, принципиально преобразовались методы управления на всех уровнях национального хозяйства. Это отразилось на потребностях в специалистах финансово-экономического профиля и требованиях к их подготовке.

В сферу банков, фондового рынка, страховых компаний, инвестиционной деятельности пришло множество специалистов технического профиля, которые нуждались в ускоренном экономическом образовании (переподготовке руководящих работников и специалистов, обучающихся курсах и др.). Финансово-экономическое образование потребовалось предпринимателям всех уровней, независимо от имеющегося у них образования. Также понадобились экономические знания с ориентацией на рыночную экономику руководителям всех организаций и государственных структур.

В настоящее время современный рынок труда выдвигает более высокие требования к подготовке специалистов. Кроме профессионализма от работников наниматель требует в первую очередь компетентности, умения свободно владеть своей профессией, эффективно работать по специальности на уровне мировых стандартов. Введение в скором времени степеней бакалавра позволит осуществлять подготовку специалистов более широкого профиля, а разработка магистерских программ позволит молодым людям получать более специализированные, углубленные знания. Действительно, чтобы стать хорошим финансистом, экономистом, менеджером, необходимо хорошо знать сферу деятельности, отрасль, понимать технику, технический процесс. Студент-экономист кроме получения экономических знаний должен в определенной последовательности изучить цикл дисциплин по отраслевой специализации. Чтобы подготовить такого финансиста, экономиста, менеджера,

целесообразно спроектировать образовательную программу, которая позволила бы будущему специалисту не только получить дополнительные неэкономические знания, но и научиться пользоваться ими совместно с базовыми экономическими, научиться работать совместно с другими специалистами. Поэтому наиболее продуктивным подходом к проектированию перспективных образовательных программ в настоящее время является исследовательский, при котором должна быть изучена «будущая жизнедеятельность выпускника учреждений высшего образования в 3-5 летней перспективе» и на этой основе определить все доступные диагностические цели образования [4]. Такой срок прогнозирования объясняется тем, что в течение 3–5 лет после окончания учреждения высшего образования выпускник попадает в производственную среду, где экономика в значительной степени сохраняет тенденции своего развития, и бывшему студенту достаточно полученных знаний. Поэтому программа отраслевой профилизации экономистов (около 50 % учебного времени – компонент учреждения образования) должна содержать, условно говоря, две составляющие: фундаментальную теоретическую и практическую (прикладную).

Один из важных вопросов, возникших при пересмотре ОКСК в части формирования подсистемы специальностей и квалификаций финансово-экономической сферы деятельности, является перепроектирование имеющихся в настоящее время в ОКСК «многопрофильных» специальностей, где по результатам освоения образовательных программ присваиваются квалификации:

«Инженер-экономист» (специальность «Экономика и организация производства»).

«Экономист-информатик» (специальность «Экономическая информатика»).

«Экономист-менеджер» (специальность: «Государственное управление и экономика»),

«Менеджер-экономист» (специальности: «Менеджмент», «Маркетинг»).

«Экономист-организатор» (специальность «Экономика и организация производства в отраслях агропромышленного комплекса») и др.

Так как коды и наименования каждой классификационной группировки в новом ОКСК предполагается соотнести с кодами и наименованиями конкретных классификационных группировок, установленных документом «Области образования и профессиональной подготовки» (по рекомендациям МСКО), то возникает ряд проблем.

В какую группу специальностей – «Менеджмент и управление» (направление образования «Бизнес и управление») или «Экономика» (направление образования «Социальные и поведенческие науки») – целесообразно отнести такие специальности как «Экономика и управление на предприятии», «Экономика и управление на рынке недвижимости», «Экономика и организация производства», «Экономика и управление туристской индустрией» и др.?

Кроме того, потребуется проведение определенной работы по унификации квалификаций «Экономист-менеджер», «Инженер-экономист». Из наименования специальности должно вытекать семантически емкое название

квалификации, которое по своей сути будет отражать наименование специальности в рамках соответствующего направления образования. Например, специальность «Финансы и кредит в предпринимательской деятельности» – квалификация «Финансист» и др. Также не очевидны квалификации по специальностям переподготовки руководящих работников и специалистов: «Коммерческая деятельность на рынке товаров народного потребления», «Коммерческая деятельность на рынке средств производства», «Коммерческая деятельность на рынке услуг», «Коммерческая деятельность на внешнем рынке», «Коммерческая деятельность в строительстве» (в настоящее время квалификация «Экономист»). Эти специальности, ориентировочно, можно отнести к группе специальностей «Оптовая и розничная торговля» направления образования «Бизнес и управление» профиля «Бизнес, управление и право».

При определении наименований специальностей с учетом приобретаемой специалистом квалификации полагаем целесообразным применение семантического подхода с целью выявления семантических отношений, лежащих в основе наименований («процесс-объект»).

Нет сомнения в том, что усилиями педагогической общественности, при активном участии представителей всех отраслей экономики, бизнеса, органов государственного управления [7], выше обозначенные и другие вопросы формирования подсистемы специальностей и квалификаций финансово-экономической сферы деятельности будут успешно решены.

Список использованных источников

1. Области образования и профессиональной подготовки 2013 (МСКО-2013) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/iscdf-2013-fields-of-education-training-2014-rus.pdf>.
2. Виды экономической деятельности = Види економічної діяльності: ОКРБ 005-2011. – Введено 05.12.2011. – Минск: БелГИСС. – С. 355.
3. Специальности и квалификации = Спеціальності і кваліфікації: ОКРБ 011-2009. – Взамен ОКРБ 011-2001; введено 02.06.2009; переиздание – ноябрь 2012. – Минск: РИВШ. – 2012. – С. 428.
4. Пучков, Н. П. Экономическая подготовка специалистов в техническом университете [Электронный ресурс] / Н. П. Пучков // Вестник Тамбовского государственного технического университета. – 2002. – Т. 8. – № 4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskaya-podgotovka-spetsialistov-v-tehnicheskom-universitete>.
5. Гайсенюк, В. А. Методология формирования системы классификации специальностей и квалификаций / В. А. Гайсенюк, О. А. Олекс // Вышэйшая школа. – 2015. – № 4. – С. 3–9.
6. Олекс, О. А. Эволюция профессионально-квалификационной структуры образования: методологические основы исследования макропедагогических систем / О. А. Олекс // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психологические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. – Минск : РИВШ, 2015. – Вып. 15. – Ч. 2. – С. 332–339.
7. Олекс, О. А. Профессионально-квалификационная структура отечественного образования в современном экономическом пространстве / О. А. Олекс // Наука и инновации. – 2014. – № 6 (136). – С. 53–56.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Е. И. Бараева, Н. К. Плавник, Т. Л. Ковалева

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

В материалах представлены результаты изучения формирования коммуникативной компетентности педагога: рассмотрены вопросы содержания и структуры коммуникативной компетентности, возможностей повышения коммуникативной компетентности педагогов в тренинге.

Ключевые слова: изучение формирования коммуникативной компетентности педагога.

TRAINING OF CONFIDENT BEHAVIOR IN ENHANCING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF TEACHER

In the present study the results of the study of communicative competence formation of teacher: the questions of contents and structure of communicative competence, the possibilities of enhancing communicative competence of teachers via training.

Key words: study of communicative competence formation of teacher.

В формировании профессионализма педагога значительное место должно отводиться совершенствованию его личности, развитию профессионального самосознания, профессиональных позиций, как системе отношений обучающимися.

Успешное общение включает в себя эффективный обмен информацией, адекватное восприятие друг друга, и согласованное взаимодействие в совместной деятельности. Коммуникативная компетентность предполагает наличие у субъекта способности анализировать и давать адекватную оценку ситуации общения; выдвигать цель взаимодействия и конструировать систему оптимальных способов ее достижения, а также регулировать, контролировать и преобразовывать ход коммуникативной активности. Немаловажную роль играет знание законов, принципов и правил построения оптимального взаимодействия, а также умение быстро и правильно ориентироваться в разнообразных ситуациях общения.

Проблематикой компетентного общения занималось ряд исследователей: А. А. Бодалев, Л. А. Петровская, А. Л. Журавлев, Е. С. Кузьмин, С. Л. Братченко, О. М. Орлов, Ю. Н. Емельянов и др.

С точки зрения социального поведения, уверенность является важнейшим навыком социального взаимодействия. Это умение человека выражать свои чувства и желания таким образом, чтобы они были «приняты» другими людьми, правильно интерпретированы, и чтобы ответная реакция на них была достаточно благоприятная.

Индивид, не владеющий навыками уверенного поведения, использует другие поведенческие модели межличностного взаимодействия – пассивность, агрессию, которые не способствуют достижению позитивных и удовлетворяющих отношений с окружающими. Пассивное поведение приводит к тому, что человек нередко обижен на других, страдает от недостатка общения. У него возникает чувство обиды, подавленного гнева, вины, стыда и безнадежности. Человек с агрессивным поведением оказывается также отвергнутым окружающими. Главные последствия такого поведения – чувство злости, ярости, ненависти, возмущения, вины. Энергия этих негативных эмоций постепенно приводит к саморазрушению личности, к нанесению вреда другим людям.

Неуверенность и агрессивность не являются противоположными качествами, это две разные формы проявления дефицита уверенности в себе, обусловленные как недостатком вербальных и невербальных средств выразительности, так и внутренними когнитивными факторами – убеждениями, препятствующими уверенному поведению.

Дефицит навыков уверенного поведения может создавать ряд проблем: не удастся разрешить конфликт или деловой спор, трудно заводить деловые знакомства и устанавливать приятельские отношения, неудовлетворенность отношения с другом, партнером, накопление невысказанных обид, неумение конструктивно критиковать, конфликты с окружающими (при агрессивном поведении); чрезмерная загруженность из-за того, что человек берет на себя чужие обязанности, не решаясь отказывать в просьбах, тревога и напряжение из-за попыток исключить любую возможность критики; межличностные контакты не приносят удовлетворение, нет спонтанности и теплоты и др.

Неуверенное поведение человека связано с тревогой и враждебной установкой по отношению к себе и окружающим людям. Оно детерминировано отсутствием внутренней основы для самоуважения, убеждений в ценности собственной личности.

Уверенное поведение – это не средство заставить и уговорить других, дать человеку то, что он хочет, а цель, стремление к собственному выбору.

Каждый человек иногда бывает неуверенным, иногда ведет себя агрессивно, иногда самоутверждающе. Проблемы возникают именно тогда, когда индивид не в состоянии сделать свой собственный выбор, следует жесткому стереотипу – неуверенно или агрессивно.

К характеристикам уверенного поведения относят: честное и прямое выражение мыслей и чувств, социальную приемлемость, способность привлекать во внимание чувства и благополучие других.

Уверенное поведение – это сопротивление ущемлению своих прав, социально приемлемое и умелое блокирование попыток других людей навязать свои цели; выражение позитивных чувств таких, как симпатия, восхищение, похвала, благодарность другим людям в искренней, теплой, социально приемлемой манере, выражение просьб и пожеланий другим, не нарушая их прав и интересов.

Уверенное поведение – это поведение социально-компетентное, поскольку оно позволяет индивиду достичь ценных для него результатов в межличностном общении.

Уверенную в себе личность характеризует: эмоциональность речи (открытое, спонтанное выражение в речи всех испытываемых чувств), экспрессивность и конгруэнтность поведения и речи (выразительные невербальные проявления чувств и соответствие слов невербальным проявлениям), прямое и честное выражение собственного мнения, использование Я – высказываний (умение говорить от первого лица), самоуважение (способность ценить свои достоинства).

Таким образом, уверенность в себе обозначает умение определять и выражать свои мнения, потребности, позитивные и негативные чувства, критику. Это готовность принимать на себя ответственность за свои действия; конструктивный подход к решению проблем, стремление не ущемлять чужих интересов. Именно уверенное поведение помогает человеку делать выводы, основанные на собственных наблюдениях, принимать более взвешенные решения. Такое поведение дает преимущество в критических ситуациях и положительно взаимосвязано с таким механизмом психологической адаптации к стрессу, как решение проблемы.

Неуверенность в себе, низкая неустойчивая самооценка, повышенный уровень тревожности, эмоциональная неустойчивость свойственны педагогам с разным стажем педагогической деятельности, причем у начинающих педагогов это связано с процессами вхождения в профессию (этапом «адаптация»), у педагогом со стажем – с этапом «стагнация» и возрастными кризисами (Л. М. Митина, А. К. Маркова, С. В. Талайко и др.).

Вышесказанное определяет необходимость включения в практику повышения квалификации педагогов тренинга уверенного поведения, ориентированного на развитие умений выявлять сильные стороны своей личности и опираться на них, действовать адекватно и эффективно в различных ситуациях, укрепление позитивного самовосприятия.

Содержание предлагаемой нами программы базируется на исследованиях профессионального самосознания педагога (А. К. Маркова, Л. М. Митина Л.М. и др.); отечественных и зарубежных работах практических психологов (В. В. Петрусинский, Е. И. Крукович, А. С. Прутченков, А. М. Прихожан и др.). Каждое занятие состоит из трех частей: разминочной (создание соответствующего эмоционального настроения у участников), основной (планируется исходя из поставленных целей) и рефлексивной (устный самоанализ произошедших в ходе занятий изменений). Диагностика эффективности тренинга может осуществляться при помощи анкет, опросников, на основании дневниковых записей участников группы, на основании наблюдения ведущего.

Таким образом, коммуникативную компетентность педагога можно определить как уровень его готовности к взаимодействию с субъектами образовательного процесса, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в межличностном общении, достигая удовлетворенности участников общения его содержанием, формой и результатом.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ – ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

В. М. Белько, Ю. И. Фомичев
Военная академия Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь

Рассматривается современное состояние научно-методического обеспечения профессиональной подготовки военных кадров в высшей военной школе Республики Беларусь и показываются возможные пути его повышения.

Ключевые слова: высшая военная школа, профессиональная подготовка военных кадров, научно-методическое обеспечение.

DEVELOPMENT OF RESEARCH AND METHODOLOGICAL SUPPORT AT HIGHER MILITARY SCHOOL AS AN IMPORTANT FACTOR IN QUALITY OF EDUCATION IMPROVEMENT

The material deals with the actual state of research and methodological foundation of military personnel's professional training of higher military school of the Republic of Belarus. Shown are the possible ways to consolidate this foundation.

Key words: higher military school, military personnel's professional training, research and methodological foundation.

Система подготовки военных кадров для Вооруженных Сил (ВС) Республики Беларусь (РБ) в национальной высшей военной школе (ВВШ) является важнейшим компонентом системы образования страны. Она призвана удовлетворять потребности Вооруженных Сил в офицерах для замещения воинских должностей и функционирует в соответствии с законодательством РБ об образовании.

Подготовка специалистов с высшим образованием (ВО) для ВС осуществляется в соответствии с образовательными стандартами (ОС), которые утверждаются Министерством образования РБ.

Опыт высшей военной школы СССР, ведущих зарубежных стран и РБ свидетельствует, что уровень профессиональной подготовки обучающихся в значительной степени зависит от полноты и качества научно-методического обеспечения (НМО) реализуемых образовательных программ (ОП) по специальностям обучения.

Улучшение качества научно-методического обеспечения образования является одним из основных направлений совершенствования системы подготовки обучающихся в национальной высшей военной школе.

В Кодексе Республики Беларусь об образовании [1] определено, что научно-методическое обеспечение образования включает в себя:

- учебно-программную документацию образовательных программ;
- программно-планирующую документацию воспитания;
- учебно-методическую документацию;
- учебные издания;
- информационно-аналитические материалы.

Структурные элементы научно-методического обеспечения образования по уровням основного образования могут объединяться в учебно-методические комплексы (УМК), положения о которых утверждаются Министерством образования Республики Беларусь.

В образовательных стандартах по специальностям I ступени высшего образования направления образования «Военное дело», утвержденных и введенных в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь 30.08.2013 г. № 87 [2], определено, что научно-методическое обеспечение образовательного процесса должно соответствовать следующим требованиям:

- учебные дисциплины должны быть обеспечены современной учебной, справочной, иной литературой, учебными программами, учебно-методической документацией, учебно-методическими, информационно-аналитическими материалами;
- должен быть обеспечен доступ для каждого курсанта к библиотечным фондам, электронным средствам обучения, электронным информационным ресурсам (локального доступа, удаленного доступа) по всем учебным дисциплинам.

Научно-методическое обеспечение должно быть ориентировано на разработку и внедрение в образовательный процесс инновационных образовательных технологий, адекватных компетентностному подходу (вариативных моделей управляемой самостоятельной работы курсантов, учебно-методических комплексов, модульных и рейтинговых систем обучения, тестовых и других систем оценивания уровня компетенций и т. п.).

Анализ существующего НМО подготовки специалистов ВС в национальной ВВШ, обучающихся по образовательным программам специальностей ВО, показывает, что:

- внутривузовские документы, регламентирующие организацию научно-методической деятельности в военном учебном заведении, методическую работу ШПС, в том числе разработку структурных элементов НМО и критерии оценки их качества, не являются системными и имеются не в полном объеме;
- учебно-методические комплексы (УМК) разработаны только по учебным дисциплинам и отсутствуют вообще по процессам специальности обучения (ознакомительной, ремонтно-эксплуатационной и полигонной практикам, войсковой стажировке, дипломному проектированию, итоговой государственной аттестации, инновационным технологиям в образовательном процессе);
- не все преподаваемые учебные дисциплины по специальностям обучения обеспечены высшими и наиболее качественными видами учебных изда-

ний, какими являются учебники и учебные пособия на бумажных и электронных носителях информации;

- при оценке труда педагогов не достаточно эффективно используется рейтинговая оценка качества их методической работы в целях повышения мотивации и поощрения профессорско-преподавательского состава (ППС) за разработку качественной учебно-методической документации.

Таким образом, налицо противоречие между возрастанием современных требований к уровню как профессиональной компетентности выпускаемых специалистов для ВС Республики Беларусь, так и научно-методического обеспечения их подготовки в национальной ВВШ, и существующим НМО, реализуемым при обучении военных кадров.

На наш взгляд, разрешить это противоречие возможно, если совершенствование научно-методического обеспечения образования обучающихся в ВВШ осуществлять по следующим направлениям:

- создание и внедрение в образовательную деятельность общеузовских Положения по организации методической работы, методических указаний (рекомендаций) по разработке структурных элементов НМО ОП и критериям оценки их качества;

- разработка УМК не только по учебным дисциплинам, а и по процессам специальностей обучения (ознакомительной, ремонтно-эксплуатационной и полигонной практикам, войсковой стажировке, дипломному проектированию, итоговой государственной аттестации, инновационным технологиям в образовательном процессе);

- создание и внедрение УМК по специальностям обучения;

- повышение уровня обеспечения преподаваемых учебных дисциплин по специальностям обучения высшими и наиболее качественными видами учебных изданий, такими, как учебники и учебные пособия;

- совершенствование рейтинговой оценки качества методической работы ППС;

- организация и проведение среди преподавателей конкурсов научно-методических и учебно-методических работ.

Качество подготовки специалистов в высшем учебном заведении в значительной мере зависит от эффективности сформированной в нем системы управления методической работой, являющейся одна из ключевых характеристик вуза.

Опыт ряда университетов Российской Федерации (РФ) [3; 4] свидетельствует, что обеспечению системности и повышению эффективности организации методической работы в вузах, включая ее научно-методическую составляющую, будет способствовать разработка и внедрение в образовательный процесс:

- общеузовского Положения по организации методической работы, в котором раскрываются виды, содержание, особенности планирования, контроля, учета и отчетности по методической работе, структура и функции органов, ведущих такую работу, и порядок взаимодействия между ними;

- методических рекомендаций для преподавателей: по подготовке учебников и учебных пособий; написанию лекций и учебно-методических разработок; оформлению мультипрезентаций; составлению контрольно-оценочных средств; разработке электронно-обучающих средств (включая электронные УМК).

Как показывает практика высших учебных заведений Российской Федерации и Республики Беларусь, разработка и применение УМК повышает качество образовательного процесса. Учебно-методический комплекс предназначен для реализации требований образовательных программ и образовательных стандартов высшего образования и создается в учреждении высшего образования Республики Беларусь, как правило, по учебной дисциплине [5].

Ключевым, на наш взгляд, в повышении качества вузовского образования в Республики Беларусь, в том числе и в ВВШ, может стать разработка УМК в целом по направлению или специальности. Основная цель такого комплекса – увязать в единый методический блок всю систему методического обеспечения специальности, а не только ее отдельных дисциплин, существенно повысить на этой основе качество подготовки специалистов.

Учебно-методический комплекс специальности (УМКС) в высшей школе Республики Беларусь с учетом опыта университетов Российской Федерации [6] должен включать 5 базовых составляющих:

- образовательный стандарт по специальности;
- структурно-логическую схему (модель) подготовки по специальности;
- учебный план специальности;
- учебно-методические комплексы дисциплин специальности;
- учебно-методические комплексы процессов специальности (практик, дипломного проектирования, итоговой государственной аттестации, инновационных технологий в образовательном процессе).

Таким образом, речь идет о принципиально новом и более крупном, чем для учебной дисциплины, системном комплексе методических документов, объединяющем структурно-логическую схему (модель) подготовки по специальности и УМК: учебных дисциплин специальности, практик по специальности, итоговой государственной аттестации (госэкзамен) по специальности, дипломного проектирования по специальности, а также еще инновационного по своей сути УМК «Использование инновационных методов в образовательном процессе специальности».

Весь УМК специальности лучше разрабатывать в двух комплектах. Один хранится в учебной части факультета, другой – на выпускающей кафедре.

Учебно-методические комплексы отдельных дисциплин могут храниться также и на кафедрах, ведущих соответствующие дисциплины.

Электронные версии УМК специальности могут также храниться в учебно-методическом отделе и электронной библиотеке высшего учебного заведения.

Сборник положений по формированию УМКС в ВВШ Республики Беларусь с учетом опыта университетов Российской Федерации [6] должен включать следующие документы:

- Положение о научно-методическом совете (комиссии) факультета;
- Положение о выпускающей кафедре;
- Положение о структурно-логической схеме (модели) подготовки по специальности;
- Положение об учебно-методическом комплексе дисциплины (УМКД) специальности;
- Положение об УМК ознакомительной, ремонтно-эксплуатационной и полигонной практик, войсковой стажировки по специальности;
- Положение об УМК итоговой государственной аттестации (государственном экзамене) по специальности;
- Положение об УМК по дипломному проектированию по специальности.

Как показывает опыт одного из высших учебных заведений Республики Беларусь [7], применение при организации образовательного процесса структурно-логической схемы подготовки по специальности позволяет:

- наглядно показать место каждой учебной дисциплины в системе подготовки специалиста;
- взаимосвязь учебных дисциплин и последовательность их изучения;
- определить конкретные требования к каждой учебной дисциплине, ее содержанию и объему вопросов, подлежащих изучению;
- изъять из учебного плана по специальности второстепенные учебные дисциплины.

Опыт университетов РФ также показывает [6], что разработка и реализация УМК дисциплин и процессов в целом для специальности (направления) позволяют:

- вузу и его факультетам – лучше контролировать и координировать работу кафедр, обеспечивающих образовательный процесс в целом по направлению или специальности;
- выпускающей кафедре – контролировать и обновлять существующие учебные программы по дисциплинам, стандартизировать образовательный процесс и гарантировать его высокое качество;
- преподавателю – значительно сократить время на подготовку к занятиям; учитывать возможности учебной группы в целом и индивидуальные особенности каждого обучающегося;
- обучающемуся – получить полный, хорошо структурированный методический материал по содержанию своей подготовки на весь период обучения в вузе.

Из практики советской ВВШ также известно, что основной книгой для самостоятельной работы курсантов (слушателей) по учебной дисциплине служит учебник. В учебнике излагаются обязательные для усвоения обучающимися основы научных знаний по определенной дисциплине в соответствии с целями обучения, установленной программой и требованиями дидактики. К учебнику предъявляются ряд общих требований: научность; соответствие дисциплины утвержденной учебной программе; краткость и доступность изложения; связь теории с практикой; возможность служить основным руководством для самостоятельной работы обучающихся. Издание учебника является

свидетельством качественной методической обработки преподаваемой дисциплины и высокой квалификации преподавателей – авторов учебника.

Практически частым случаем является издание учебных пособий вместо учебника по новым, еще не установившимся курсам. В этом случае учебные пособия по содержанию и форме близки к учебникам, но не удовлетворяют полностью всем требованиям, предъявляемым к ним (не полностью соответствуют программе дисциплины, не отшлифованы в методическом отношении и т. д.).

Практика высшей военной школы СССР и РФ убедительно свидетельствует, что повышение уровня обеспечения преподаваемых в военных учебных заведениях РБ учебных дисциплин наиболее качественными видами учебных изданий, такими, как учебники и учебные пособия, выполненные на бумажных и электронных носителях информации, позволит улучшить качество подготовки военных специалистов.

Анализ выполненных исследований и опыт применения в высшей школе Российской Федерации [8] и Республики Беларусь [9] системы мониторинга деятельности преподавателей показывает, что повышению мотивации и эффективности работы ППС в разработке качественной методической (научно-методической и учебно-методической) документации в военных учебных заведениях будет способствовать:

- совершенствование в системе управления качеством образования в ВВШ методики рейтинговой оценки качества труда преподавателей, включая его методическую составляющую наряду с учебной, воспитательной и научной компонентами работы;

- проведение на кафедрах, факультетах и в масштабе вуза конкурсов методических работ преподавателей по номинациям: монография; учебник; учебное пособие; учебная литература (текст лекций, лабораторный практикум, сборник примеров и задач и т. д.); справочно-методическая литература; учебно-методическая документация (учебно-методическое пособие, методические указания и рекомендации по различным видам учебных занятий); компьютерный продукт; совместная работа с курсантами (слушателями).

Таким образом, на наш взгляд, системный подход на плановой основе к совершенствованию научно-методического обеспечения ОП специалистов, обучающихся в военных учебных заведениях РБ, с учетом реализации предлагаемых мероприятий позволит повысить эффективность и качество как НМО образовательного процесса, так и профессиональной подготовки военных кадров в национальной высшей военной школе.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп., внесенными Законом Республики Беларусь от 4 янв. 2014 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. – 400 с.

2. Об утверждении, ведении в действие образовательных стандартов высшего образования I ступени: постановление Мин-ва образования Респ. Беларусь 30.08.2013 № 87 (в ред. постановлений Минобразования от 05.11.2014 №155, от 08.07.2015 № 79).

3. Методическая работа в вузе: метод. указания / сост. Н. П. Пучков. – Тамбов: ГОУ ВПО ТГТУ, 2010.

4. Положение об организации методической работы в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова»: утв. ученым советом ФГБОУ ВПО ЧГУ им. И. Н. Ульянова от 26. 04. 2012 г. (протокол № 4).

5. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования: постановление Министерства образования Респ. Беларусь 26. 07. 2011 г. № 167.

6. Управление факультетом: учебник / под ред. д-ра экон. наук, проф. С. Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 696 с.

7. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А. Г. Молибог – 2-е изд. – Минск: Выш. шк., 1975. – 288 с.

8. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: учеб. пособие / под ред. д-ра экон. наук, проф. С. Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 389 с.

9. Совершенствование методики рейтинговой оценки деятельности ППС и кафедр и ее использование при премировании преподавательского состава из числа гражданского персонала Военной академии: отчет о НИР «Мониторинг». – Минск: ВА РБ, 2013. – 205 с.

УДК 378:147

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ-ХИМИКОВ-ТЕХНОЛОГОВ ДЛЯ НЕФТЕПЕРЕРАБАТЫВАЮЩЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

И. В. Бурая, А. А. Ермак, А. П. Мателенок
Полоцкий государственный университет,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

Разработанный в УО «Полоцкий государственный университет» образовательный стандарт предусматривает формирование творческих качеств инженеров-химиков-технологов, оптимизацию подготовки их к обучению в магистратуре путем изучения учебного материала в интегрированных модулях. Спроектирована методика реализации межпредметных связей математики, вычислительной математики и информатики для специальности 1-48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов». Результаты исследований, представленных в данной статье, носят практико-ориентированный характер.

Ключевые слова: образовательный стандарт, межпредметные связи, численные методы, интегрированные модули, математические модели.

EXPERIENCE OF REALIZATION MODULAR APPROACH THE TRAINING OF CHEMICAL ENGINEERS FOR OIL-REFINING INDUSTRY

The educational standard developed at Polotsk State University provides for the formation of creative qualities of chemical engineers, the optimization of their preparation for postgraduate study by examining the educational material in integrated modules. Presents the technique of realization

of intersubject communications of mathematics, numerical mathematics and computer science for specialty 1-48 01 03 «Chemical technology of natural energy carriers and carbon materials» The research results presented in this article are practice-oriented.

Key words: educational standard, intersubject communications, numerical method, integrated modules, mathematical models.

Кафедра химии и технологии переработки нефти газа Полоцкого государственного университета осуществляет подготовку инженеров-химиков-технологов для нефтеперерабатывающей отрасли и является разработчиком образовательного стандарта и типового учебного плана специальности «Химическая технология переработки природных энергоносителей и углеродных материалов». Еще на этапе проектирования разработчиками были концептуально определены содержательное и процессуальное направления их практической реализации, в основе которых, глубокая интеграция учебного материала в рамках отдельных дисциплин, между дисциплинами, имеющими логическую и последовательную взаимосвязь, и объединение их в интегрированные модули с целью формирования определенных компетенций выпускника.

Современные, характеризующиеся динамичным развитием нефтеперерабатывающие и нефтехимические предприятия представляют собой сложный комплекс взаимосвязанных технологических процессов, вспомогательных производств, материальных ресурсов, направленный на получение продукции заданного качества. При этом формируются огромные потоки разнообразной информации. Обработка и управление этими информационными потоками невозможны без использования современных информационных технологий, базой основой для которых являются высшая математика и информатика.

Очевидно, что в образовательный стандарт специальности вошли следующие профессиональные компетенции, отражающие, в том числе, и требования к фундаментальной подготовке выпускника: ПК-1 – использовать **современные информационные и компьютерные технологии** при разработках химико-технологических процессов; ПК-6 – владеть **методами моделирования и оптимизации** химико-технологических процессов; ПК-25 – владеть современными средствами телекоммуникаций; ПК-32 – разрабатывать новые и оптимизировать существующие технологические процессы переработки природных энергоносителей на основе **математического моделирования** [1]. Ниже приведен пример соответствующего объединения естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин в интегрированный модуль (ИМ) с целью формирования перечисленных компетенций:

ИМ Моделирование:

- Высшая математика.
- Численные методы.
- Информатика.
- Информационные технологии в отрасли (моделирование химико-технологических процессов).

Подчеркнем, что подобная интеграция недостижима силами одной кафедры, так как осуществляется не только на уровне предметного обучения, но и на целевом компетентностном уровне учебной деятельности студента. Переход

от предметного обучения к целостному – данная масштабная и стратегическая задача была поставлена перед профессорско-преподавательским составом, занятым в учебном процессе специальности.

В данном примере высшая математика является основой физико-химической подготовки специалистов-химиков университетского уровня. Фундаментальная роль высшей математики и информатики заключается в формировании у будущего специалиста компетенций необходимых для выполнения инженерных расчетов, владения математическими методами обработки и анализа информации, управления технологическими процессами.

В тоже время, прикладная направленность математического образования, формируя у студента способность применения полученных знаний, навыков и умений для решения практических задач, оказывает существенное влияние на эмоциональную сферу студентов, позволяет усилить и мотивационный, и процессуальный компоненты в познавательном процессе. Тем самым оптимизируется реализация обучающей и развивающей функции математики [2].

Инженер-химик в производстве постоянно сталкивается с необходимостью проведения приближенных (точных) вычислений различной степени сложности и различного назначения. Так, приближенное (точное) решение систем уравнений позволяет быстро и с достаточной точностью определять выходы химических продуктов, рассчитывать материальные балансы сложных химических процессов и т.п. Мы являемся сторонниками той точки зрения, которая в проблеме совершенствования математического образования инженеров-химиков-технологов на первое место выдвигает вопросы формирования фундаментального образования студентов. Поэтому в процессе изучения математики будущему инженеру целесообразно усвоить, в первую очередь, общий строй математической науки, аналитико-синтетические способы мышления, математические приемы, математические средства, методы исследования объектов [2].

Так, математический анализ технических задач, как правило, включает перевод условий задачи на язык математики, решения системы уравнений и анализа результатов. Первая часть работы заключается, чаще всего, в составлении дифференциальных уравнений, практическая ценность которых обусловлена тем, что пользуясь ими, можно установить связь между основными физическими и химическими законами и группой переменных, имеющих большое значение при исследовании технических вопросов. Знание эффективных способов, применяемых для решения системы линейных дифференциальных уравнений, принципиально важно для инженера и исследователя. Одним из таких способов является использование метода определителей и матриц, относящегося к элементам линейной алгебры. Широкое применение в технических расчетах находят ряды, в виде которых зачастую выражаются результаты анализа многих процессов. Ряды имеют большое значение в решении дифференциальных уравнений, а также при решении уравнений с частными производными и в приближенных вычислениях, например, при расчете состава фаз при разделении сложных многокомпонентных систем, таких как нефть и нефтепродукты [3].

Таким образом, в результате системной работы преподавателей нескольких кафедр под руководством специалистов выпускающей кафедры были разрабо-

таны учебные программы дисциплин интегрированного модуля «Моделирование».

Приведем примерный перечень тем лабораторных занятий по дисциплине «Численные методы»:

Тема 1. Решение нелинейных уравнений.

Этапы нахождения корней нелинейного уравнения. Метод деления отрезка пополам. Метод Ньютона для решения нелинейного уравнения. Метод простой итерации для решения нелинейного уравнения. Сравнение методов решения нелинейного уравнения по различным критериям.

Тема 2. Численное решение систем линейных алгебраических уравнений.

Метод Гаусса решения системы линейных алгебраических уравнений. Схема Гаусса с выбором главного элемента. Метод Зейделя. Сравнение методов решения СЛАУ.

Тема 3. Аппроксимация функции.

Аппроксимация методом наименьших квадратов.

Тема 4. Интерполирование функций.

Интерполяционный многочлен Лагранжа. Интерполирование сплайн-функциями.

Тема 5. Приближенное вычисление интегралов.

Постановка задачи численного интегрирования. Вычисление определенного интеграла по формулам прямоугольников, трапеции, Симпсона.

Тема 6. Численные методы решения задачи Коши для обыкновенных дифференциальных уравнений.

Разностная аппроксимация задачи Коши для обыкновенного дифференциального уравнения первого порядка. Методы Эйлера и Рунге-Кутты. Оценка погрешности конечно-разностных методов.

Тема 7. Теория корреляции.

Уравнения регрессии. Функциональная и статистическая зависимости. Корреляционная таблица. Групповые средние. Понятие корреляционной зависимости. Основные задачи теории корреляции: определение формы и оценка тесноты связи. Виды корреляционной связи (парная и множественная, линейная и нелинейная).

Тема 8. Статистическая обработка результатов эксперимента.

Цели и методы математической статистики. Выборочный метод. Дискретный и интервальный вариационные ряды. Полигон и гистограмма. Плотность распределения признака. Эмпирическая функция распределения. Понятие точечной оценки. Точечные оценки для генеральной средней (математического ожидания), генеральной дисперсии и генерального среднеквадратического отклонения. Понятие интервальной оценки. Надежность доверительного интервала. Интервальная оценка математического ожидания нормального распределения при известной дисперсии. Интервальная оценка математического ожидания нормального распределения при неизвестной дисперсии. Статистическая обработка данных в пакете Statistica.

Следует отметить, что каждое лабораторное занятие по численным методам предполагает составление математической модели по различным раз-

делам высшей математики, например, приближенное дифференцирование и интегрирование обыкновенных дифференциальных уравнений и уравнений в частных производных рассматриваются в задачах по кинетике химических процессов, химической термодинамике, равновесии, поверхностных явлениях и др. Методы интерполирования (метод кубических сплайнов, метод Лагранжа) и аппроксимации (метод наименьших квадратов) функций применяются при построении кривых истинных температур кипения нефтяных фракций (разгонка нефти).

Отметим, что для эффективной реализации подобного модульного подхода в формировании профессиональных компетенций, в частности при изучении интегрированного модуля «Моделирование», привлечены высококвалифицированные специалисты нескольких кафедр университета. В содержательном и процессуальном плане такая работа требует от преподавателей особых методических приемов, педагогического опыта и постоянного анализа результатов.

Предлагаемая концепция модульного подхода в условиях сжатых сроков высшего образования по специальности (с пяти до четырех лет) способствует постоянному и планомерному совершенствованию учебного процесса, актуальному пересмотру содержания учебных программ дисциплин, повышению степени их взаимосвязи и практической значимости для будущего специалиста.

При таком подходе общепрофессиональные (естественнонаучные) дисциплины должны дать будущему специалисту необходимый объем системных фундаментальных знаний для успешного освоения материала дисциплин специального цикла, решения нестандартных задач в рамках своей последующей профессиональной деятельности и достаточный объем системных фундаментальных знаний для обучения в магистратуре.

Список использованных источников

1. ОСВО 1-48 01 03-2013 Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование первая ступень специальность 1- 48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов». – Минск, 2013.
2. Вакульчик, В. С. Принцип прикладной направленности в процессе обучения на технических специальностях: методические аспекты реализации с привлечением информационных технологий / В. С. Вакульчик, А. П. Мателенок, А. В. Капусто // Вестник Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки. – 2013. – № 7. – С. 49–56.
3. Отчет о научно-исследовательской работе (ГБ-0324) «Научно-методическое обоснование и разработка междисциплинарной модели стандарта нового поколения первой ступени многоуровневого химико-технологического образования (на примере специальности 48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов» – Новополоцк, 2007.

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КАЧЕСТВА СИСТЕМЫ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Б. М. Вервейко, В. А. Силин

Белорусская государственная академия авиации,
г. Минск, Республика Беларусь

Предложен подход по совершенствованию качества военного образования будущих авиационных специалистов и концептуальная модель управления качеством образовательного процесса.

Ключевые слова: проблемы образовательного процесса, компетенция, оценка качества, управление качеством военного образования авиационного специалиста.

ABOUT PERFECTION OF QUALITY OF SYSTEM OF MILITARY EDUCATION OF AVIATION EXPERTS

The approach on perfection of quality of military education of the future aviation experts and conceptual model of quality management of educational process is offered.

Keywords: problems of educational process, the competence, a quality estimation, quality management of military education of the aviation expert.

Применение и развитие многофункциональных беспилотных авиационных комплексов (МБАК) в Республике Беларусь призваны расширить возможности государственной и гражданской авиации при решении широкого спектра задач Вооруженных Сил, других войск, воинских формирований, военизированных организаций, народного хозяйства страны [1–4] там, где применение пилотируемой авиации нецелесообразно или невозможно [8–9]. Кроме того МБАК являются предметом разработки, испытаний и допуска к серийному производству в экспериментальной авиации [4].

Одной из ключевых задач развития и совершенствования наукоемких, высокотехнологичных направлений государственной, гражданской и экспериментальной авиации является подготовка будущих авиационных специалистов (обучаемых/выпускников) с высшим образованием для сфер их профессиональной деятельности (далее – СПД) [1 – 4; 6; 7].

Для ее решения на военном факультете в учреждении образования «Белорусская государственная академия авиации» (далее – ВФ в УО «БГАА») спроектирована, определена в правовом поле Республики Беларусь и функционирует с 2012 года система военного образования авиационных специалистов (далее – СВОАС) по унифицированной специальности «Беспилотные авиационные комплексы (далее – БАК)» (по направлениям государственной и гражданской авиации)» [8].

Практическая проблема унификации новой специальности «БАК» по направлениям государственной и гражданской авиации и придание ей государ-

ственного статуса в нормативном правовом поле Республики Беларусь решена совместно с Республиканским институтом высшей школы и УМО вузов Республики Беларусь по образованию в области транспорта и транспортной деятельности [7].

СВОАС в условиях современного изменения системы военного образования на основе компетентностно-деятельностного подхода призвана формировать качество (интегральную компетенцию) военного авиационного специалиста с высшим образованием как категорию человеческого бытия, вобравшего в себя систему личностных, мировоззренческих, деловых, военно-профессиональных, моральных и нравственных качеств [6].

Новизна решения заключается в возможности оценки качества компетентностей обучаемого/выпускника по степени их влияния на качество выполнения задач по предназначению (боевой потенциал) некоторого гипотетического подразделения МБАК Вооруженных Сил Республики Беларусь с использованием модели его функционирования.

В данном докладе предложен подход по совершенствованию качества образовательного процесса и концептуальная модель управления качеством обучаемых/выпускников по специальности «БАК (направление государственной авиации).

Модель качества СВОАС. СВОАС военного факультета в УО «БГАА» является подсистемой военного образования в иерархии системы высшего и среднего образования по подготовке офицерских кадров Республики Беларусь [1–4] и представляет собой сложную организационную систему [6–10].

Под целями СВОАС понимают прогнозируемый результат деятельности. Целями СВОАС с высшим образованием по специальности «Беспилотные авиационные комплексы (по направлениям)» являются следующие, сформулированные в ГОС и реализуемые образовательной программой по специальности [7]:

- Z1 – формирование и развитие интегральной компетентности, включающей академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности по обеспечению жизненного цикла БАК;
- Z2 – формирование навыков профессиональной деятельности для работы в области технической и технологической эксплуатации БАК;
- Z3 – формирование навыков исследовательской работы, заключающейся в планировании и проведении научного эксперимента, в умении проводить научный анализ полученных результатов, осуществлять творческое применение научных достижений.

Цели согласно ГОС считаются достигнутыми при требуемом уровне *W_{тх}* – компетенции обучаемого/выпускника – качестве образования.

Под качеством образования СВОАС понимается совокупность свойств, характеризующая состояние СВОАС и результативность процесса военного образования обучающихся/выпускников, обеспечивающих сбалансированное соответствие образования установленным целям, потребностям, требованиям потребителей.

Как показал анализ, совершенствованию качества СВОАС способствует системное внедрение двух основных направлений таких как [6; 7–10]:

- компетентностно-деятельностных образовательных стандартов нового поколения;
- системы управления качеством (системы менеджмента качества).

Система управления качеством предназначена для выстраивания в СВОАС рациональной структуры процессов (последовательность, взаимодействие, связи) и конфигурирования процессов по циклу управления Шухарта-Деминга «Р-С-D-A»: планируй-делай-контролируй-корректируй [10]. Она выполняет управление качеством (свойствами) образовательного процесса и обеспечивающих процессов СВОАС.

Процесс управления должен являться процессом упорядочения системы, т. е. приведения ее в соответствие целям и задачам системы

По своей форме всякое управление в системе образования с точки зрения кибернетики заключается:

- а) в определении способа действия системы образования;
- б) в воздействии на систему образования для достижения намеченной цели.

Структура СВОАС, обеспечивающая достижение целей, сформирована в соответствии с требованиями нормативно-правовых актов [2; 7] по аналогии с национальной системой образования и является совокупностью взаимодействующих компонентов (подсистем) [2], которые использованы при построении системы управления качеством.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь «Об образовании» [2] при подготовке в СВОАС специалистов по БАК государственной, экспериментальной и гражданской авиации принят компетентностно-деятельностный подход, интегрированный с другими практико-ориентированными системно-деятельностными подходами [2, 5–8]. Он является механизмом для достижения целей и формирования качества в СВОАС, ориентирован на удовлетворение потребителей образовательных услуг (Заказчиков, обучаемых). Внедрение механизма компетентностно-деятельностного подхода основано на использовании компетенций как характеристики качества обучаемого/выпускника. Учет требований СПД (Заказчика) является важнейшим требованием в его осуществлении [8–10].

Под компетенцией W_{ktj} , заданной в ГОС [7] и реализуемой образовательной программой специальности понимается совокупность знаний, умений, владений, которые способен, полномочен и должен будет самостоятельно с требуемым результатом применять выпускник в процессе деятельности на первичной и последующих должностях [2; 7–10]. Компетентностью считается выраженная способность применять свои знания и умения в СПД (СТБ ИСО 9000-2000) [10], она характеризует фактический уровень качества (компетентностей) обучаемого/выпускника.

Совершенствование качества (компетенций) и концептуальная модель его реализации требует наличия объективной системы диагностики и системы

управления качеством военного образования СВОАС в условиях педагогических инноваций.

Реализация механизма комплексно-деятельностного подхода и системы управления качеством СВОАС требует от ее компонентов больше инициативы, ответственности, более высокого уровня таких частных показателей качества СВОАС как [6]: потенциал поступивших на обучение (на входе) – $\Pi_{\text{по}}$; качество профессиональной подготовки преподавателей $K_{\text{ппс}}$; качество образовательной программы $K_{\text{оп}}$; качество учебников, учебных пособий – $K_{\text{учп}}$; качество учебных программ по дисциплинам – $K_{\text{пр}}$; качество образовательных технологий, методик – $K_{\text{тм}}$; качество преподавания $K_{\text{пр}}$; качество научно-методического обеспечения – $K_{\text{нмо}}$; качество материально-технического обеспечения – $K_{\text{мто}}$; качество информационного обеспечения – $K_{\text{ио}}$; качество управления учебным процессом – $K_{\text{упр}}$; качество диагностики кодифицированных компетенций (контрольных процедур) $K_{\text{дгк}}$.

В качестве общего показателя фактического качества j -го обучаемого/выпускника (образовательного процесса СВОАС) принимается выражение [6]:

$$W_{\text{кх}j} = F(W_{\text{АК}j1}; W_{\text{СЛК}j2}; W_{\text{ПК}j3}). \quad (1)$$

где $W_{\text{АК}j1}$; $W_{\text{СЛК}j2}$; $W_{\text{ПК}j3}$ – академические, социально-личностные, профессиональные компетентности, соответственно, сформированные у будущего авиационного специалиста государственной авиации в ходе образовательного процесса по специальности «БАК (по направлению государственной авиации)».

В качестве критерия $W_{\text{кт}j}$ для оценки пригодности приобретенных j -м обучаемым/выпускником компетентностей $W_{\text{кх}j}$ может быть использовано выражение

$$W_{\text{кт}j} = F(W_{\text{АКТ}j1}; W_{\text{СЛКТ}j2}; W_{\text{ПКТ}j3}), \quad (2)$$

где $W_{\text{АКТ}j1}$; $W_{\text{СЛКТ}j2}$; $W_{\text{ПКТ}j3}$ – академические, социально-личностные, профессиональные компетенции, соответственно, заданные ГОС.

Оценка соответствия показателей компетентностей $W_{\text{кх}}$ ($W_{\text{кх}}^{(j\text{кх})}$) выпускников заданному уровню качества компетенций выпускника $W_{\text{кт}}$ ($W_{\text{кт}}^{(j\text{кт})}$) (таблица 1) выполняется с использованием шкалы Харингтона [6], или других данных, согласованных с Заказчиком.

Содержание, условия, этапы, периоды функционирования СВОАС объем показателей и критериев на период времени (семестр, год, полный период обучения) задаются образовательной программой, графиком образовательного процесса, учебно-программной документацией по специальности «БАК (по направлению государственной авиации)» [7].

Диагностика (мониторинг) $W_{\text{кх}j}$ текущей, итоговой аттестации производится от первого курса до завершения обучения. Коррекционные мероприятия учебно-программной документации (УПД) осуществляются на основе $\Delta W_{\text{кт}}$ по результатам сравнения $W_{\text{кх}}$ и $W_{\text{кт}}$

Таблица 1

Шкала уровней качества СВОАС

Значение оценки уровня качества $W_{\text{КХ}} (W_{\text{КХ}})$	Критерии уровней качества
Отличное	$0.8 < W_{\text{КХ}} (W_{\text{КХ}}) \leq 1$
Хорошее	$0.63 < W_{\text{КХ}} (W_{\text{КХ}}) \leq 0.8$
Удовлетворительное	$0.37 < W_{\text{КХ}} (W_{\text{КХ}}) \leq 0.63$
Плохое	$0.2 < W_{\text{КХ}} (W_{\text{КХ}}) \leq 0.37$
Не пригодно	$0.0 < W_{\text{КХ}} (W_{\text{КХ}}) \leq 0.2$

Для обработки результатов мониторинга использованы методы квалиметрии.

Модель качества сферы профессиональной деятельности выпускников

Сферой профессиональной деятельности выпускников в структуре воинских формирований Вооруженных Сил Республики Беларусь (ВВС и войск ПВО) будем считать некоторое гипотетическое структурное подразделение, эксплуатирующее МБАК.

Качество подразделения МБАК принято характеризовать боевым потенциалом G_j , который зависит от ряда факторов (показателей), приведенных в таблице 2, включая и фактор $W_{\text{КХ}}, j = 1, \dots, J$, обусловленный компетенциями авиационных специалистов, окончивших СВОАС.

Таблица 2

Факторы, влияющие на качество (боевой потенциал) подразделения МБАК

Наименование фактора (свойства) БАК	Обозначение фактора (показателя)
боеготовность БАК	$B_{\text{Г}}^j$
устойчивость (живучесть, надежность) БАК	$УСТ^j$
управляемость	$УПР^j$
укомплектованность штата ВФ	$Y_i, i=1, \dots, L$ количество должностей в ВФ БАК по штату
подготовленность должностных лиц ВФ БАК ВС	$П_i$
уровень качества образования, по окончании системы подготовки	$W_{\text{КХ}}, j=1, \dots, J$ – номер первичной должности на которую назначен выпускник
стаж нахождения в должности	ST_i
боевой опыт	Q_i
уровень оперативной подготовки должностных лиц	U_j
слаженность должностных лиц	M_j
оснащенность автоматизирован. средствами	$ОАС_i$
оснащенность средствами связи	$ОСС_i$
защищенность ВФ БАК ВС	$ЗЩ_i$
скрытность ВФ БАК ВС	$СКР_i$
мобильность ВФ БАК ВС	$МБ_i$
воздействия внешней среды (противника)	$ВДП_g, g=1, \dots, G$

В табл. 2 включены и присущие СВОАС показатели $W_{\text{КХ}}$ (1)) качества подготовки выпускника, непосредственно влияющие на качество (боевой потенциал) G_j при решении задач подразделения МБАК по предназначению.

Концептуальную модель оценки G_j качества (боевого потенциала) j -м подразделением МБАК своих задач по предназначению с учетом всех факторов (табл. 2) представим на основе теоретико-множественного подхода выражением.

$$G_j = F(Y_i; \Pi_i \{W_{jkx}; ST_j; Q_j; U_j\}; M_j; OAC_j; OCC_j; ЗЩ_j; МБ_j; СКР_j; МБ_j; ВДП_g). \quad (3)$$

С учетом выражения (1) для оценки качества $W_{кx}$ (W_{jkx}) подготовки выпускников выражение (3) приобретает вид:

$$G_j = F(Y_i; \Pi_i \{W_{jkx} \{W_{jA}, W_{jC}, W_{jD}\}\}; ST_j; Q_j; U_j\}; M_j; OAC_j; OCC_j; ЗЩ_j; МБ_j; СКР_j; МБ_j; ВДП_g). \quad (4)$$

где – $W_{кx}$, уровень качества образования в СВОАС, получаемого выпускником.

Качество (боевой (функциональный) потенциал) (4) определяет объем заданий, который может выполнить БАК по своему целевому предназначению в расчетных условиях при штатных возможностях систем боевого управления, технического и тылового обеспечения и нормативном уровне подготовки личного состава [6]. Уровень боевого потенциала определяется в соответствии со шкалой качества (таблица 3).

Таблица 3

Шкала уровней (критерии) качества БАК

Значение оценки уровня качества БАК	Критерии уровней качества
Отличное	$0.8 < G_j \leq 1$
Хорошее	$0.63 < G_j \leq 0.8$
Удовлетворительное	$0.37 < G_j \leq 0.63$
Плохое	$0.2 < G_j \leq 0.37$
Не пригодно	$0.0 < G_j \leq 0.2$

Использование в концептуальной модели (4) результатов оценки качества выпускников (выпускника) СВОАС (1), (2), оценок таблицы 1, позволяет адекватно определить (табл. 3) влияние качества военного образования $W_{кx}$ (W_{jkx}) обучаемого/выпускника на качество (боевой потенциал) G_j j -го подразделения МБАК при выполнении боевых задач.

Возможная структура системы управления образовательным процессом СВОАС с учетом требований сферы профессиональной деятельности выпускника (МБАК)

Для практической реализации разработанного подхода совершенствования качества и алгоритма концептуальной модели (1) – (4), табл. 1, 2, 3, отображающей функционирование комплексированных систем «СВОАС – подразделение МБАК» предложена структура системы управления компетентностями (1) обучающихся/выпускников и компетенциями (2) компетентностной модели ГОС в виде взаимодействующих подсистем: вектора научного, технологического направления СПД, специальности и (далее – ВРН); требований ГОС; квалификационных требований к выпускнику; СВОАС; модели боевого потенциала подразделения МБАК и системы поддержки на их основе (рисунок 1).



Рис. 1. Структура системы «СВОАС - подразделение МБАК» управления качеством обучающихся/выпускников

Основными взаимодействующими компонентами системы управления образовательным процессом «СВОАС – подразделение МБАК» являются: **адаптивная система управления качеством (АСУК)** образовательного процесса с внутренними контурами СВОАС 1–4 сбора, анализа данных (ВРН, ГОС, частных показателей качества СВОАС (в том числе и данных нечисловой природы)) коррекции УПД с оценкой уровня качества подготовки (компетентностей) обучаемого/выпускника ((1), (2), табл. 1); **система поддержки принятия решений (СППР)** на основе модели боевого потенциала подразделения МБАК ((1) – (4), табл. 2, 3) для прогноза качества выполнения им задач по предназначению с учетом влияния ВРН, ГОС, компетенций (компетентностей) обучаемых/выпускников и частных показателей качества подразделения БАК и принятия решения по коррекции УПД.

Выводы. Теоретически обоснована возможность эффективного прогнозирования и системного управления СПД (подразделение МБАК) и СВОАС.

Из результатов исследования следует, что перспективным решением при разработке СВОАС может быть формирование в структуре «СВОАС – МБАК» мобильной системы поддержки принятия решений, а в структуре СВОАС, комплексированной с ней адаптивной системой управления качеством образовательного процесса. Подход может быть использован с учетом некоторых особенностей при совершенствовании качества при подготовке авиационных специалистов по направлению гражданской и экспериментальной авиации» и других специальностей, направлений специальностей [8].

Предлагаемый подход оценки качества подготовки выпускников по специальности «БАК (по направлению государственной авиации)» позволит более основательно учесть интересы Заказчика и адаптировать образовательный

процесс в СВОАС к изменению квалификационных требований, вектора развития специальности и к требованиям сферы профессиональной деятельности, оценивать и корректировать качество механизма компетентностного подхода.

Разработанный подход и модель позволяют, подойти к решению задачи оценки эффективности применения компетентностно-деятельностного подхода с целью выявления его проблемных мест.

Для разработки адекватной математической модели в соответствии с концептуальными моделями (1) – (4), табл. 2, 3 могут использоваться метод квалиметрии, интеллектуальные методы оценивания системы, одним из которых является метод анализа иерархий, методы факторного анализа и методы теории принятия решений в условиях неопределенности.

Список использованных источников

1. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь. – Минск, 2010.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь 2/1795 от 17.01.2011.
3. Воздушный Кодекс Республики Беларусь 117-З от 16.05.2006 с поправками 12.2013 года.
4. Постановление Совета министров Республики Беларусь № 665 от 6 августа 2015 года.
5. Отчет о НИР «Агент» / науч. рук. В. А. Силин. – Минск: УО «МГВАК», 2012. – 232 с.
6. Отчет о НИР «Разработка рекомендаций по повышению качества системы образования специалистов беспилотных авиационных комплексов» (шифр «Пируэт») / науч. рук. В. А. Силин. – Минск: УО «МГВАК», 2013. – 272 с.
7. Образовательный стандарт Республики Беларусь ОСРБ 1-37 04 03-01-2012.
8. Макаров А. В. Болонский процесс: европейское пространство высшего образования: учеб. пособие / А. В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2015. – 260 с.
9. Источник: <http://center-yf.ru/data/Menedzheru/Upravlenie-kachestvom-obrazovaniya.php> Управление качеством образования
10. Серенков, П. С. Методы менеджмента качества. Методология организационного проектирования инженерной составляющей системы менеджмента качества / П. С. Серенков. – Минск: Новое знание ; М. : ИНФРА-М, 2011. – 491 с.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОДСИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И КВАЛИФИКАЦИЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Е. Высоцкая

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

В статье обозначены актуальные вопросы формирования подсистемы специальностей и квалификаций технического образования.

Ключевые слова: подсистема специальностей и квалификаций.

ISSUES OF FORMATION OF A SUBSYSTEM OF SPECIALTIES AND QUALIFICATIONS OF TECHNICAL EDUCATION

The article is devoted to the key issues of formation of a subsystem of specialties and qualifications of technical purpose

Keywords: subsystem of specialties and qualifications.

В настоящее время в ГУО «Республиканский институт высшей школы» совместно со всеми заинтересованными ведется работа по пересмотру Общегосударственного классификатора Республики Беларусь ОКРБ 011-2009 «Специальности и квалификации» (далее – ОКСК). Целью данной работы является приведение ОКСК в соответствие с видами экономической деятельности в Европейском экономическом сообществе и Международной стандартной классификацией образования, ориентируясь на потребности и среднесрочные перспективы развития экономики, социальной сферы Республики Беларусь.

В соответствии с разработанной методологией формирования новой классификации специальностей и квалификаций подготовку специалистов инженерно-технической сферы планируется реализовывать в рамках профиля образования «Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли» ОКРБ 011-2016, который будет включать три направления образования: «Инженерия и инженерное дело», «Производственные и обрабатывающие отрасли», «Архитектура и строительство» [3].

Понятие «техническое образование» рассматривается как подготовка инженеров и техников для промышленности, строительства, транспорта, связи, сельского и лесного хозяйства [1].

Наиболее важным вопросом при формировании подсистемы специальностей и квалификаций технического образования является определение образовательных программ, по которым будет осуществляться подготовка вышеуказанных специалистов (бакалавриат и магистратура либо непрерывная

образовательная программа). Можно отметить, что подготовка инженеров в ряде стран, включенных в Европейское пространство высшего образования, осуществляется по различным образовательным программам. В одних случаях – это непрерывная образовательная программа, в других – программа бакалавриата и программа магистратуры. Приоритетным является качество подготовки специалиста, и, как следствие, его мобильность и конкурентоспособность на мировом рынке труда.

Необходимо отметить, что значительные сроки обучения не всегда привлекательны для современной молодежи. Дискретность двух первых ступеней высшего образования обладает определенными преимуществами: возможность трудоустройства завершивших программу бакалавриата специалистов, которым сложно или нецелесообразно переходить на следующую ступень высшего образования; возможность отбора будущих магистров, с привлечением к данной образовательной программе лиц, имеющих стаж работы в соответствующем виде деятельности; создание условий для более оперативного реагирования образовательных программ на потребности сферы труда.

Не менее важным вопросом, который возникает при формировании подсистемы специальностей и квалификаций технического образования, является определение наименований специальностей. В соответствии с методикой формирования ОКРБ 011-2016 наименование специальности целесообразно определять, исходя из востребованных в нашей стране видов экономической деятельности [2].

Анализ предложений учреждений образования и учебно-методических объединений в сфере технического образования (далее – УМО) показал, что многие из них стремятся к сохранению автономности, своей обособленной структуры и не готовы к интеграции, укрупнению специальностей, к изменению их наименований. В числе поступивших предложений часто встречаются наименования отдельных специальностей, аналогичных или подобных наименованию вида экономической деятельности. Однако специальности настолько детализированы и подробно представлены (ориентированы на мелкие классификационные группировки), что реализация таких предложений может привести к значительному увеличению количества специальностей, затрудняя профилизацию каждой из них. Кроме того, учреждения образования будут вынуждены лицензироваться по множеству специальностей и решать сложные проблемы трудоустройства «узко подготовленных» выпускников.

В числе поступающих предложений наиболее проблематичными являются те, которые включают новые классификационные группировки: направления образования и группы специальностей. В частности, в рамках профиля образования «Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли» ОКРБ 011-2016 учреждения высшего образования желали бы видеть одно новое направление образования и четыре новых групп специальностей.

В настоящее время в подсистеме специальностей и квалификаций технического образования имеют место квалификации, состоящие из двух-трех слов, которые в определенной степени повторяют вид профессиональной деятельности. Например, «Инженер по автоматизации», «Инженер по охране окружающей среды», «Инженер по электронным системам». Целесообразно осознать необходимость обобщения наименования таких квалификаций до одного слова, выражающего сущность деятельности специалиста – например, «Инженер».

Таким образом, при формировании подсистемы специальностей и квалификаций технического образования необходимо принимать во внимание обозначенные вопросы и найти их решения с целью повышения качества технического образования.

Список использованных источников

1. Большая Советская Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/searchall.php>.
2. Виды экономической деятельности = Види економічної діяльності: ОКРБ 005-2011. – Введено 05.12.2011. – Минск: БелГИСС. – С. 355.
3. Гайсенюк, В. А. Методология формирования системы классификации специальностей и квалификаций / В. А. Гайсенюк, О. А. Олекс // Вишэйшая школа. – 2015. – № 4. – С. 3–9.

УДК 37

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ВЕРТИКАЛЬ В АНДРАГОГИКЕ: РОЛЬ ВИТАГЕННОГО ОПЫТА

А. Н. Ганичева

ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Российская Федерация

В статье делается акцент на значении витagenного опыта в обучении взрослых. Названы особенности и принципы организации образования как основополагающие для построения образовательной вертикали в андрагогике.

Ключевые слова: образование взрослых, витagenный опыт, андрагогика, акмеология, образовательная вертикаль.

EDUCATIONAL VERTICAL IN THE ANDRAGOGY: THE ROLE VITHANAGE EXPERIENCE

The article focuses on the importance of vitagenного experience in adult education. Named the features and principles of education as fundamental for the construction of educational vertical andragogy.

Keywords: adult education, vitaminny experience, andragogy, acmeology, education vertical.

Динамичные социо-культурные преобразования в обществе нашли отражение и в образовательной вертикале обучения взрослых. Погружение в экономический кризис, сокращение рабочих мест, изменение вектора професси-

онального становления личности по объективным и субъективным причинам сопряжено на современном этапе с реализацией концепции непрерывного образования (life-long education). Андрагогика как отрасль, изучающая механизмы организации обучения взрослых, стремительно развивается.

Полученная ранее профессионально значимая информация сегодня быстро устаревает, «отстает» от практики реализации образовательных услуг в социуме. В ряде случаев, традиционное содержание профессионального педагогического образования не всегда адекватно отражает ту реальность, в которой подготовленному специалисту предстоит выполнять свои профессиональные обязанности. Рынок труда мобильно эволюционирует, диктует новые требования к подготовке специалистов, умеющих успешно адаптироваться в быстро меняющихся условиях современной реальности [2].

В наши дни образование взрослых стало особой формой оказания образовательных услуг специалистам различного профиля. Основная причина динамичного развития этого сектора – быстро меняющийся прогноз рынка труда, связанный с постоянным обновлением потребности в новых профессиях. Немаловажной, на наш взгляд, является и потребность самой личности, стремящейся к обновлению знаний, карьерному росту внутри профессии или координальной смене вектора профессионального становления и самоактуализации на этапе получения знаний по новой профессии.

Все вышеперечисленное дает нам основание считать, что облегчить процесс профессионального становления в новых условиях позволяет витатенный опыт личности, который отличается уникальностью, неповторимостью и невоспроизводимостью.

Обратимся к этимологии центрального понятия и трактовке предикатов заявленной проблемы. Впервые идеи витатенного образования были озвучены А.С.Белкиным, как поиск ответа на противоречие между утвердившейся в педагогической науке концепцией педагогического взаимодействия (на основе сотрудничества и субъектно-субъектных отношениях участников образовательного процесса), и реальной действительностью.

Подвергая определенной критике позицию, где преподаватель является определенным «транслятором знаний», а обучающийся лишь «реципиентом», воспринимающим и воспроизводящим учебную информацию, А. С. Белкин [1, с. 17] справедливо сомневается в возможности построения субъектно-субъектных отношений между участниками образовательного процесса. Предложенные им идеи витатенного образования направлены на актуализацию жизненного опыта личности.

Опыт каждого человека строго персонализирован и накладывает отпечаток на все его суждения, личностные установки, действия и поступки. В витатенном опыте «закодирован» результат осмысления бытия личности, он тесно связан с эмоционально-волевой сферой. В исследовании О. А. Колесниковой [3, с. 2] он позиционируется: с одной стороны, – как «анализ пережитого», а с другой стороны, – как «средство прогнозирования и достижения желаемого будущего». Опора на витатенный опыт она рассматривает как главный способ преобразования имеющихся знаний личности в фактор, преобразующий

действительность в уникальную ценность, в «способ актуализации знаний в образовательном и жизненном пространстве».

Жизненный и профессиональный опыт личности являются в образовании взрослых базисным компонентом для построения новой модели организации их обучения. Такой подход выводит андрагогику на новый уровень – акмеологию.

Мы, вслед за А. А. Бодалевым, А. А. Деркачом, Е. А. Климовым, Н. В. Кузьминой рассматриваем акмеологию – как науку о закономерностях развития зрелых людей и достижения ими вершин творческого развития. Это особый уровень образования взрослых, осознающих значимость образования и его средств в реализации творческого потенциала, восхождения человека к вершинам профессиональной самореализации. Однако заметим, что акмеологический подход в андрагогике возможен лишь в тех случаях, когда у личности сформированы основы рефлексивной культуры.

Важнейшей проблемой современной андрагогики и акмеологии является, прежде всего, достижение человеком высших точек своего профессионального и личностного развития. Вот почему система профессионального дополнительного образования является в современном образовании взрослых наиболее адекватной формой обеспечения непрерывного профессионального и личностного развития человека.

Личный опыт обучения взрослых показывает, что результаты образования, несмотря на устойчивость мотивации, у магистрантов и слушателей курсов повышения квалификации различны: одни быстро и легко усваивают новые знания; другие – с трудом и довольно скромными результатами (несмотря на многочисленные усилия). Экспериментально доказано, что существует прямая зависимость между научными и витагенными источниками информации. Это обстоятельство дает нам основание полагать, что научная информация трансформируется и преобразовывается через призму витагенного опыта: чем шире и основательнее витагенный опыт, тем успешнее и динамичнее результаты образования взрослых.

Нам видится возможным рассматривать витагенный опыт и как мощный мотивационный ресурс, дающий качественно новые результаты обучения взрослых. Среди основных форм получения дополнительного образования успешно зарекомендовали себя такие как: обучение по магистерским программам, различные формы повышения квалификации. Рассмотрим это подробнее.

Обучение в магистратуре.

Двухуровневая подготовка кадров в системе «бакалавр-магистр» в системе российского образования уже миновала этап бурных дискуссий и сконцентрировалась на изменении форм, средств и методов обучения на каждой ступени. Анализ мотивационной составляющей к продолжению обучения в магистратуре, позволил выделить некоторые особенности в организации обучения взрослых.

Во-первых, требования рынка. Рынок труда нуждается в кадрах с различным уровнем квалификации. Если квалификация бакалавр по-

звolyет заполнить рынок труда специалистами прикладных умений и навыков, чья учеба «заточена» на подготовку умений и навыков конкретной профессии, то подготовка магистров отличается большей научной и теоретической фундаментальностью, уровнем самостоятельной научно-исследовательской и проектной деятельности. Она рассчитана на углубление узкоспециальных знаний и применение их в преподавательской или научной деятельности [2].

При этом содержание дополнительного образования, на наш взгляд, должно быть четко увязано с его вигагенным опытом и уже имеющимися профессиональными практическими навыками. В соответствии с законодательной базой России бакалавр имеет возможность не сразу поступать в магистратуру: он может определить свои профессиональные интересы сначала на рынке труда, в практической деятельности, и только потом, выбрав интересное и значимое для себя направление, вновь вернуться к обучению.

Возврат к обучению после практической деятельности в системе магистратуры в большей степени привлекателен для тех, кто четко определил для себя цель образования на новом уровне. При этом, для некоторых этот новый опыт обучения инновационен и по форме, и по содержанию (что влечет за собой необходимость основательного погружения в «зерно профессии», если прежнее образование кардинально отличалось от выбранного в системе магистратуры).

Во-вторых, в обоснованной концепции перехода к двухуровневой подготовке кадров отмечаются ее преимущества: возрастание количества магистерских программ, резкое увеличение потока информации, переход на новые образовательные технологии, экономическая эффективность и др. Последними исследованиями подтверждено, что диплом магистра повышает привлекательность соискателя должности в глазах работодателя, что является, на наш взгляд, в условиях конкуренции дополнительным стимулирующим фактором.

В-третьих, выбор взрослого человека является более осознанным, продиктованным пониманием необходимости получения нового знания, установкой на сознательное профессиональное самоопределение.

Таким образом, получение нового знания в системе образования взрослых отличается от традиционного обучения и подготовки кадров. Его отличают:

- устойчивая мотивация, самодисциплина, умение управлять своим поведением, быстрый переход от принятия волевого решения к его реализации;
- достаточно высокий уровень академической подготовки (владение устной и письменной коммуникацией, устойчивые навыки в области информационных технологий, опыт работы в группе и коллективе и т. п.);
- способность получать удовлетворение от результатов своего труда, преодолевая профессиональные трудности в условиях конкуренции;
- сформировавшиеся в ходе профессиональной деятельности умения принимать самостоятельные решения, а также способность нести ответственность за профессиональные риски.

Вместе с тем, следует отметить, что наличие вигагенного профессионального опыта имеет не только позитивные стороны. В исследовании Н. В. Пе-

трущиной [4] анализируются слабые стороны этого явления, – элементарные затруднения и серьезные проблемы (затруднения, связанные с прекращением действия сензитивных периодов развития, и, как следствие этого, – ухудшение работы памяти, мышления и других познавательных психических процессов).

Таким образом, учет витагенного опыта в процессе обучения взрослых необходим. Эти трудности связываются не только с отказом от привычных способов жизнедеятельности, уже сложившимся социальным статусом, но и сменой ритма жизни, вхождением в новый коллектив (коллектив учебной группы), с приобретением нового профессионального опыта, формированием новой системы жизненных стимулов.

Обучение в процессе повышения квалификации. Последнее десятилетие широко обсуждается интенсификация образовательного процесса взрослых, поиск инновационных форм и методов обучения, минимизация и оптимизация временных, психологических, эмоциональных и других ресурсов. На этапе модернизации форм организации обучения взрослых активно используются технологии кейс-стади, дискуссии, ролевые и деловые игры, мастер-классы (мастер-студия, мастер-полигон), ворк-шопы, спитинги, эдьютейнмент и т. п. Общее в этимологии этих смежных понятий то, что ведущий мастер-класса не просто делится своим мастерством перед аудиторией, а побуждает на основе витагенного опыта приобщиться к этой деятельности, попробовать постичь ее азы под руководством наставника.

При организации обучения взрослых важно учитывать следующие принципы:

- *информативность*, обеспечивающая полное удовлетворение в получении необходимой информации о сроках подачи документов, содержании, формах, методах и месте обучения. Мы определяем это как «информационная навигация». Сбой в этом блоке может привести к выбору иного направления, так как взрослый слушатель более требователен к менеджменту и маркетингу образовательных услуг;
- *систематичность* как непрерывность и регулярность проведения спецсеминаров, мастер-классов, разбор ситуационных задач и т. п. с учетом новых актуальных потребностей в обучении;
- *актуализация результатов обучения*, которая предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств и компетенций;
- *контекстность и опоры на опыт обучающегося*, когда витагенный опыт обучающегося (бытовой, социальный, профессиональный) используется в качестве одного из источников обучения;
- *элективность обучения*, выражающаяся в предоставлении обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения;
- *осознанность обучения* как осознание и осмысление обучающимся всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения;

- *содержательность и актуальность.* В основе этого принципа лежит востребованность результатов обучения и ценность полученных компетентностей в будущей профессиональной деятельности;

- *интенсивность.* Погружение в систему обучения с отрывом или без отрыва от производства позволяет сконцентрироваться на решении новых профессионально значимых проблем, вести поиск путей их решения на основе витagenного опыта;

- *занимательность и рефлексивность.* Современные реалии диктуют поиск иных форм организации обучения взрослых – в форме спитинга и эдьютейнмента. Суть спитинга (от английских глаголов: «speak» – говорить и «eat» – есть) в том, что обучение переносится из душных аудиторий и переполненных классов в кофейни и кафе. В обучении взрослых эта форма заняла свою нишу – многие взрослые стремятся получить новые знания, но не все готовы вернуться «за парту».

Термин «эдьютейнмент» (от англ. «education» – образование и «entertainment» – развлечение. Суть технологии эдьютейнмента можно представить как девиз – «учись развлекаясь». Нам ближе трактовка этого термина не как «развлекайся в процессе обучения» (что может быть доведено до абсурда), а как проявление авторской хризматичности, яркой привлекательности и индивидуальной презентабельности.

- приоритетность мотивационной самостоятельности обучения. Следует помнить, что именно мотивационная готовность к получению новых знаний ведет к самостоятельности в поиске способов, форм и методов решения проблем. При этом, взрослым присуща личностная зрелость, которая проявляется в достаточно адекватной и высокой самооценке, способности к рефлексивной деятельности, умении работать в группе, наличию творческого подхода к решению проблемных ситуаций.

Все вышесказанное позволяет нам сформулировать следующие выводы:

1. Образование взрослых способно успешно обеспечивать непрерывность профессионального и личностного развития человека. Это обучение строится на принципиально иных мотивах и принципах, имеет отличительные особенности организации образовательного процесса и диктует использование адекватные витagenному опыту взрослых образовательных технологий.

2. Взрослый обучающийся обладает жизненным опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег. Витagenное образование, как развитие личности в процессе жизненного цикла, является не только обучением и развитием личности, но и самообучением и саморазвитием личности. Жизненный опыт не может возникнуть спонтанно, он, как бы, «прорастает» через призму восприятия реальных событий, представляя собой результат их анализа.

3. Актуальным направлением андрагогики и акмеологии является процесс актуализации витagenного опыта. Витagenный опыт можно считать рефлексивной формой профессионального становления личности, при которой личность, "присваивая" свой жизненный опыт, делает его личным достоянием, что позволяет использовать этот ресурс в организации обучения взрослых.

4. Витagenный опыт личности рассматривается нами как мощный мотивационный ресурс, позволяющий минимизировать психологические, энергетические и временные затраты, достигая при этом высоких показателей в освоении новых знаний и профессиональных компетенций.

5. Выявлена прямая зависимость между научными и витagenными источниками получения информации: чем шире и основательнее витagenный опыт, тем успешнее и динамичнее результаты образования взрослых.

6. Витagenный опыт тесно связан с ценностными ориентациями личности, мировоззренческими ориентирами человека, профессиональной направленностью. Эта связь прослеживается и в формировании эмоционально-волевой сферы, представляя собой сплав житейского и профессионального опыта.

Таким образом, образование взрослых выстраивается в образовательную вертикаль – от базового образования к дополнительному; от андрагогики к акмеологии. При этом рефлексия жизненного и профессионального опыта в процессе обучения взрослых позволяет, в результате получения нового знания, осознать значимость образования в реализации творческого потенциала, восхождения человека к вершинам профессиональной самореализации.

Список использованных источников

1. Белкин, А. Г. Витagenный опыт и витagenный принцип - категории педагогической антропологии / А. Г. Белкин, Н. Г. Свинина // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 15–25.

2. Ганичева, А. Н. Диверсификация образования взрослых и рынок образовательных услуг столицы: результаты мониторинга / А. Н. Ганичева. Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы II Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 27–28 нояб. 2014 г. – Минск: РИВШ, 2014. – С. 20–26.

3. Колесникова, О. А. Витagenный опыт как средство умственного развития дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Колесникова. – Екатеринбург, 2002. – 21 с.

4. Петрушина, Н. В. Формирование профессионально-педагогической направленности специалиста в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Петрушина. – М., 2006. – 17 с.

УДК 006.05:378:78

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОДСИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И КВАЛИФИКАЦИЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

О. Н. Григорьева

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассмотрена проблема формирования подсистемы специальностей и квалификаций в сфере музыкального профессионального образования. Оптимизация системы специальностей и квалификаций рассматривается во взаимосвязи с Международной стандартной классификацией образования и видами экономической деятельности. Определены тенденции

формирования новой подсистемы специальностей и квалификаций в области музыкального искусства.

Ключевые слова: система специальностей и квалификаций, классификация образования, виды экономической деятельности, музыкальное искусство.

FEATURES OF FORMATION OF A SUBSYSTEM OF SPECIALTIES AND QUALIFICATIONS IN THE MUSICAL ARTS

The article highlights the problem of formation of a subsystem of specialties and qualifications in professional music education. Optimization of the system of specialties and qualifications is considered in interrelation with the International Standard Classification of Education and kinds of economic activity. There were identified trends of formation of a new subsystem of specialties and qualifications in the musical arts.

Keywords: system of specialties and qualifications, classification of education, kinds of economic activity, musical art.

Вступление Республики Беларусь в Европейское пространство высшего образования является катализатором преобразований системы специальностей и квалификаций, определяющей подготовку кадров в Республике Беларусь и законодательно закреплённой в Общегосударственном классификаторе Республики Беларусь ОКРБ 011-2009 «Специальности и квалификации» (далее – ОКРБ 011-2009). ОКРБ 011-2009 предназначен для систематизации специальностей и квалификаций по видам профессиональной деятельности во взаимосвязи с квалификационными характеристиками должностей служащих (профессий рабочих), обеспечения целостности и непрерывности основного и дополнительного образования взрослых. Обновление структуры специальностей и квалификаций, неразрывно взаимосвязанное с процессами кадрового обеспечения национальной экономики, рассматривается в качестве одного из наиболее эффективных путей повышения качества образования Республики Беларусь.

Национальное своеобразие образовательных систем многих стран унифицируется положениями Международной стандартной классификации образования (МСКО 2011), которая является основой для сбора и анализа сопоставимых на международном уровне статистических данных по образованию. Принятая в 2013 г. Генеральной конференцией ЮНЕСКО классификация Области образования и профессиональной подготовки (МСКО-О 2013) представляет собой трехуровневую иерархию, включающую научные области (наивысший уровень), направления (второй уровень) и специализации (третий уровень). В документах МСКО отмечено, что применение данной классификации внутри страны предполагает адаптацию и корректировку определенных групп областей для более точного их соответствия спектру областей, доступных для изучения в данной стране [4].

В МСКО-О 2013 подготовка кадров в области искусства представлена в научной области 02 «Искусство и гуманитарные науки», в направлении 021

«Искусство», которое включает 5 специализаций, в том числе, 0215 «Музыка и театральное искусство».

В Республике Беларусь подготовка квалифицированных кадров в области музыкального искусства в настоящее время осуществляется по специальностям в рамках профилей образования «Искусство и дизайн». В направлении образования «Искусство музыкальное» в группе специальностей «Искусство музыкальное» имеются 10 специальностей высшего образования, наименования которых, в основном, отражают виды музыкальных инструментов либо музыкальной деятельности. Например, специальности 1-16 01 02 «Дирижирование (по направлениям)», 1-16 01 03 «Фортепиано», 1-16 01 04 «Струнные смычковые инструменты (по направлениям)», 1-16 01 07 «Ударные инструменты» и другие. То есть, имеется определенная дифференцированность номенклатуры музыкальных специальностей в соответствии с узконаправленной подготовкой специалистов.

Нельзя не отметить тот факт, что достижения отечественной системы профессионального музыкального образования общепризнаны в мировом сообществе. За многие десятилетия своего существования сфера профессионального музыкального образования накопила уникальный опыт формирования специалиста-музыканта. Высокий уровень подготовки музыкантов в Белорусской государственной академии музыки – результат культивирования и развития исторически сложившихся традиций на основе принципов профессионализма, преемственности и фундаментальности в содержании образования. Важной особенностью подготовки музыканта по основным, прежде всего, исполнительским специальностям является приоритет практических знаний над теоретическими. Единственной областью, в которой важное значение имеет научно-теоретическая подготовка специалиста, является обучение музыковедов. Реформирование системы профессионального музыкального образования и повышение качества профессиональной подготовки музыкантов на разных уровнях образования невозможны без учета специфики и традиций музыкального образования.

Дальнейшее развитие структуры образования во многом обусловлено усилением взаимосвязей с классификацией видов экономической деятельности согласно Общегосударственному классификатору Республики Беларусь ОКРБ 005-2011 «Виды экономической деятельности» (далее – ОКЭД). В ОКЭД имеется подсекция МВ «Научные исследования и разработки», содержащая группу 722 «Научные исследования и разработки в области общественных и гуманитарных наук», которая включает: фундаментальные и прикладные исследования, экспериментальные разработки в области общественных, гуманитарных наук (экономики, психологии, социологии, юридических наук, лингвистики и языкознания, искусств и т. д.) [1].

В настоящее время осуществляется пересмотр ОКРБ 011-2009 на основании решения Министерства образования Республики Беларусь о необходимости оптимизации номенклатуры специальностей во взаимосвязи с МСКО и потребностями экономики Республики Беларусь. Разработана методология формирования системы классификации специальностей и квалификаций [2].

В результате пересмотра ожидается минимизация классификационных группировок, аннулирование неактуальных специальностей, укрупнение специальностей с ориентацией на виды экономической деятельности.

Актуальными задачами оптимизации отечественной подсистемы специальностей и квалификаций в области музыкального искусства являются укрупнение специальностей и унификация квалификаций. Следует отметить, что данная проблематика постепенно решается совместно с учреждениями образования, осуществляющими подготовку кадров в сфере музыкальной культуры. Изменением № 16 ОКРБ 011-2009 пересмотрены квалификации специалистов и структура ряда специальностей в области музыкального искусства. Однако остаются нерешенными ряд проблемных вопросов, связанных с дальнейшим упорядочением номенклатуры специальностей.

Учебно-методическим объединениям в сфере высшего образования и учреждениям образования, осуществляющим подготовку в соответствующей области, предложено пересмотреть номенклатуру специальностей. Анализ предложения учебно-методического объединения по образованию в области культуры и искусств, включающего предложения УО «Белорусская государственная академия музыки» и УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств» свидетельствует о различных подходах к систематизации специальностей высшего образования в рамках бакалавриата и магистратуры.

Следует отметить, что наименования некоторых новых специальностей в рамках бакалавриата (например, «Музыкально-инструментальное искусство», «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство»), предложенных УО «Белорусская государственная академия музыки», аналогичны наименованиям направлений подготовки высшего образования в Российской Федерации. Это свидетельствует об унификации специальностей высшего образования, по которым осуществляется подготовка специалистов в России и Беларуси в целях дальнейшего совершенствования и сближения систем образования государств-участников Договора о создании Союзного государства.

Ожидаемые изменения подсистемы специальностей и квалификаций позволят повысить качество подготовки квалифицированных кадров в области музыкального искусства.

Список использованных источников

1. Виды экономической деятельности = Віды економічної діяльності: ОКРБ 005-2011. – Введено 05.12.2011. – Минск: БелГИСС. – С. 355.
2. Гайсенок, В. А. Методология формирования системы классификации специальностей и квалификаций / В. А. Гайсенок, О. А. Олекс // Вышэйшая школа. – 2015. – № 4. – С. 3–9.
3. Международная стандартная классификация образования МСКО 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-2011-ru.pdf>.
4. Области образования и профессиональной подготовки 2013 (МСКО-О 2013) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/iscled-f-2013-fields-of-education-training-2014-rus.pdf>.

5. Специальности и квалификации = Специяльнасці і кваліфікацыі: ОКРБ 011-2009. – Взамен ОКРБ 011-2001; введено 02.06.2009; переиздание – ноябрь 2012 г. – Минск: РИВШ, – 2012 – с. 428.

УДК 005.32 (076.5)

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ АКТИВНО-ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ КАДРОВ УПРАВЛЕНИЯ

Н. А. Дубинко

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь

Представлен социально-психологический анализ оптимизации способов обучения посредством активных методов обучения. Выделены психолого-педагогические направления по решению проблемы реализации принципа индивидуализации в процессе обучения слушателей.

Ключевые слова: социально-психологический анализ, активные методы обучения, технологии, процесс обучения.

MONITORING THE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF ACTIVE-GAME TRAINING OF ADMINISTRATIVE PERSONNEL

The socio-psychological analysis of optimizing active methods of teaching has been carried out; psychological and pedagogical activities to solve the problem of applying the principle of individualized instruction of students have been defined.

Keywords: socio-psychological analysis, active learning methods, technology, the learning process.

Изменение целей, задач, условий современного образования управленческих кадров требует научно-детерминированного совершенствования педагогической технологии. Технология представляет собой целостность научно обоснованного и рационально отобранного содержания и организационных форм, которые создают условия для мотивации, стимулирования и активизации учебно-познавательной деятельности студентов. В психолого-педагогической технологии каждый элемент и этап учебно-воспитательного процесса обусловлены, нацелены на объективно диагностируемый результат [4].

В литературе и практике профессионального образования нашли отражение основные положения психолого-педагогической технологии Е. А. Климова [6], В. Н. Маркова [9], В. И. Байденко [1]. Именно технологии обучения определяют во многом эффективность поиска направлений совершенствования образования. Превращение системы образования из репродуктивной в развивающую, включение обучающихся в решение профессиональных и личностных проблем требует совершенствования технологий обучения [9].

До настоящего времени научно не обоснована возможность профессионально ориентированного системно-игрового обучения специалистов, в том

числе и специалистов в области управления, не обосновано комплексное системное использование профессионально ориентированных игр в рамках отдельно взятых курсов, программ, что определяет актуальность обсуждаемой проблемы [2; 10]. К основным проблемам при переподготовке кадров в период обучения можно отнести:

- *организационно-управленческие* – отсутствие эффективных технологий выявления потребностей в обучении и повышении квалификации; превалирование точки зрения «педагог – ведущий за собой, единственный источник достоверной информации» над позицией «педагог – оказывает образовательную услугу, помогает овладеть нужной информацией»; несоответствие организационных форм обучения целям и задачам обучения взрослых (доминирование лекций над практическими занятиями).

- *психолого-педагогические* – игнорирование андрогогических принципов обучения взрослых; отсутствие у преподавателей системы знаний о современных технологиях обучения и неготовность применять их в практике своей профессиональной деятельности.

- *информационно-методические* – отсутствие системы информационно-методического обеспечения занятия – курса (модуля) – программы; отсутствие технологий оценки качества занятия, учебных достижений обучающихся, уровня профессиональной квалификации преподавателя и т. д.

Целью исследования выступило обоснование сущности образовательных технологий и возможность их применения в системе обучения кадров управления. Общая выборка лиц, принявших участие в эмпирическом исследовании, составила 60 человек. Выборочную совокупность исследования составили слушатели Академии управления при Президенте Республики Беларусь.

Системообразующий фактор реализации технологий – это развивающее взаимодействие, структурным элементом которого является конкретная ситуация. Главным методом образовательных технологий является внутреннее или внешнее психологическое воздействие – интегрированное и целенаправленное влияние, осуществляемое на личность или группу, имеющее гуманистическое содержание. Анализ существующих подходов к классификации педагогических технологий позволяет сконструировать обобщенный подход к классификации технологий в связи с их направленностью на обучение кадров управления. При этом технологии, направленные на обучение, могут быть дифференцированы по более широкому спектру оснований: по особенностям участников; по взаимодействию; по особенностям контакта групп; по используемым средствам передачи и обработки информации; по динамике моделируемых процессов; по временному масштабу деятельности; по решаемым задачам; по степени управленческого воздействия [5; 11]. Важнейшим теоретическим обоснованием построения технологий и внедрения их в практику является системность как самих отдельно взятых технологий, так и всего процесса обучения и воспитания.

Каждая технология осуществляется на основе: структурирования учебной информации, информационного общения с обучающимися; предметности изучения; образовательной, а также психологической готовности обучающихся;

субъектности педагогических и учебных действий; комплементарности действий преподавателя и обучающихся; синхронности и системности учебного процесса; применения всей необходимой системы средств обучения и воспитания [8].

При этом технологии обучения могут создавать инновационную технологичную образовательную среду, тогда обучающиеся принимают ее на положительной мотивационной основе, а технологические средства воспринимают как выбранный ими способ деятельности. По данным исследователей Российской Академии государственной службы можем проанализировать насколько удовлетворяет слушателей та, или иная инновационная форма обучения (таблица 1).

Таблица 1

Ранжирование инновационных форм и методов (слушатели РАГС)

Название технологии	Коэффициент ранга
Деловая игра	0,63
Блиц-игра	0,52
Организационно-деятельностная игра	0,58
Организационно-коммуникативная игра	0,51
Организационно-мыслительная игра	0,49
Рефлексивная игра	0,47
Тренинг профессионально-личностного роста	0,55
Тренинг аутопсихологической компетентности	0,53
Профессионально-ситуативный тренинг	0,65

Как видим из таблицы 1, слушатели более всего считают эффективной формой усвоения компетенций – деловую игру и профессионально-ситуативный тренинг. Для сравнения, испытуемым Академии управления было предложено определить по 10-балльной шкале, в какой степени дисциплина «Психология управления» способствовала реализации спектра компетенций приведенных в анкете (таблица 2).

Результаты и процесс обучения с использованием образовательных технологий в виде активно-игровых форм полностью удовлетворяет слушателей. При этом слушателями было отмечено, что такие технологии направлены на согласование в обучении индивидуальных и организационных задач.

В ходе мониторинга учитывались установки руководителей по поводу содержания и формы учебного процесса. Согласно полученным данным, существуют примерно равные по объему подгруппы руководителей в отношении значимости для них управленческой составляющей обучения. Результаты показывают, что в отношении ориентаций на прикладную или теоретическую подготовку имеет место разделение установок руководителей на примерно равные «полюса». Для абсолютного большинства руководителей характерна ориентация на преимущественно профессиональную подготовку.

Таблица 2

**Критериальная оценка образовательных технологий
(слушатели Академии управления)**

№	Критерии	Дисциплина «Психология управления» (n = 60)
1.	Задействует сравнительно больший спектр проявлений личности (мышление, поведение, эмоции и пр.)	8,9
2.	Есть возможность отрабатывать материал занятий в деятельности	9,1
3.	Проявляются индивидуальные особенности обучающихся	9,7
44.	Способствуют развитию нескольких сфер психического (эмоциональной, волевой, знаниевой, поведенческой, рефлексивной)	8,6
5.	Востребует наиболее полно личностный опыт	8,7
6.	Характеризуется эффективными взаимоотношениями в звене преподаватель - обучающийся	9,2
7.	Обучение соотносено с условиями реальной социальной и/или профессиональной деятельности	8,1
8.	Предполагает возможность исполнения социальных и/или профессиональных ролей	9,7
9.	Ориентирован на прослеживание в действии, деятельности факторов, определяющих количественно-качественные характеристики ступени развития	8,6
10.	Предполагает формирование способности становиться субъектом принятия самостоятельных решений	9
11.	Востребуются технологические цепочки для самосозидания	9,2

Важным фактором в определении стратегии процесса профессиональной подготовки выступают предпочтения руководителей в отношении преподавателей. Для руководителей зафиксирована определенная поляризация мнений (рисунок 1). Как видим из диаграммы, слушатели хотели бы в период обучения.

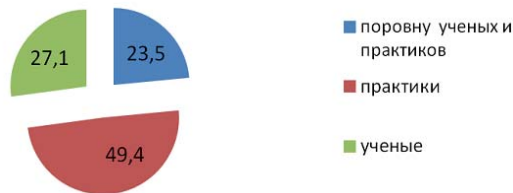


Рис. 1. Предпочитаемый стиль преподавания

Таким образом, создание условий, обеспечивающих оптимизацию образовательных технологий в системе активно-игрового обучения кадров управления, совершенствует обучение специалистов, способствует, в свою очередь, развитию обучающихся, формированию общей социальной и профессиональной компетентности. Учет факторов, сопряженных с оптимизацией технологий, позволяет снизить вероятность напряжения обучающихся, облегчить решение учебных задач на пути достижения результатов образовательного процесса в рамках изучаемой дисциплины.

Список использованных источников

1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Дубинко, Н. А. Психология профессиональной деятельности руководителя: пособие / Н. А. Дубинко. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2008 – 226 с.
3. Емельянова, Н. В. Проектная технология обучения в условиях компетентностного подхода / Н. В. Емельянова // Alma mater. – 2009. – № 10. – С. 42–46.
4. Журавлев, А. Л. Основные тенденции развития психологических исследований в институте психологии РАН / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 6. – С. 5–18.
5. Катышев, М. В. Психолого-акмеологическое обоснование процесса развития инновационной культуры: содержание, показатели и уровни / М. В. Катышев. – М.: МАИ, 2004. – 260 с.
6. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.; Воронеж, 1996. – 400 с.
7. Лайл, М. Спенсер-мл. Компетенции на работе. пер. с англ. / М. Лайл Спенсер-мл., М. Сайн Спенсер. – М.: НРРО, 2005. – 384 с.
8. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
9. Марков, В. Н. Проблемы выработки и применения критериев профессионального отбора профессорско-преподавательского состава / В. Н. Марков // Подготовка кадров управления: модель обучения. Выпуск третий. – М.: РАУ, 1994. – С. 40–48.
10. Ягудина, Л. Р. Модели общественной оценки качества образования на муниципальном уровне / Л. Р. Ягудина // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 10. – С. 21–23.
11. Cahuc, P. On some undesirable consequences of education and growth / P. Cahuc, F. Postel-Vinay // J. of inst. a. theoretical economics Ztschr. für die gesamte Staatswiss.: JTE. – Tübingen, 2000. – Vol. 156, – № 3. – P. 445–454.

УДК 337378378.14

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Т. Н. Канашевич, М. О. Шумская
Белорусский национальный технический университет,
г. Минск, Республика Беларусь

Стремительный прогресс в области информационных технологий, совершенствование технических средств вызывают необходимость в подготовке высококвалифицированных специалистов в различных сферах деятельности человека. В создавшихся условиях особую актуальность приобретает проблема организации и качества образовательного процесса в учреждениях высшего образования. Одним из путей её решения следует рассматривать систематическое выявление и стимулирование эффективности учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: учебная деятельность студентов, условия эффективности учебной деятельности, мониторинг качества образования студентов, промежуточный контроль.

IMPROVING THE EFFECTIVE LEARNING ACTIVITIES OF ENGINEERING STUDENTS

Rapid advances in information technology, improving the technical means necessitate the preparation of highly qualified specialists in various spheres of human activity. Under these conditions, the problem of organization and quality of the educational process in higher education institutions is particularly urgent. Solutions should be considered as systematically detection and promotion of the effective learning activities of students.

Keywords: students' educational activity, conditions of efficiency of educational activity, monitoring of the quality of students' education, intermediate control.

Проблема эффективности учебной деятельности обучающихся в учреждениях высшего образования как процесса, направленного на формирование профессиональных компетенций, в последние десятилетия приобретает особую актуальность в связи с многократным ростом «производства» информации. Чтобы быть востребованным и успешным, современный специалист вынужден постоянно совершенствовать профессиональный кругозор, расширять специальные умения, ориентируясь как на современные достижения, так и на перспективы развития соответствующей отрасли. Поэтому перед учреждениями высшего образования стоит задача не столько обеспечить студента необходимыми и при этом конкретными профессиональными знаниями и умениями, сколько сформировать способности организовывать свою учебную (а в последствии – и иную) деятельность и эффективно ею управлять.

Главным продуктом учебной деятельности студента в учреждении высшего образования является формирование у него особого теоретического мышления. Для этого обширную и доминирующую информационную составляющую процесса обучения необходимо дополнять не менее значимой педагогической – систематическим использованием специальных приёмов и способов управления учебной деятельностью, оказывающих положительное влияние на динамику её эффективности.

В результате проведённого анализа психолого-педагогической литературы и научных исследований (А. К. Анохин, А. Г. Балл, Н. А. Бернштейн, О. В. Григораш, В. В. Давыдов, Е. И. Машбиц, С. Л. Рубинштейн, А. И. Турбилин, Д. Б. Эльконин и др.) по данной проблематике нами выявлены условия эффективности учебной деятельности студентов и определён критерий её оценки. Так, критерием эффективности учебной деятельности студентов является динамика учебных достижений при изучении дисциплины в учреждении высшего образования.

Среди условий эффективности учебной деятельности студентов мы выделяем:

- организацию их учебной деятельности с учётом активизации всех компонентов ее внутренней структуры;
- сформированность положительной внутренней мотивации студентов к процессу обучения;
- наличие у студентов познавательной активности;

- адекватность выбранной преподавателем методики обучения реальным возможностям конкретной группы обучающихся;
- информированность студентов об уровне их учебных достижений на промежуточном этапе обучения (в середине семестра).

Известно, что структура учебной деятельности состоит из таких компонентов, как мотивация, учебные задачи, учебные действия, контроль, переходящий в самоконтроль, оценка, включающая самооценку. Для эффективности учебной деятельности важным является не только совокупность компонентов, но и наличие смысловых связей между ними. Выполнение любой учебной задачи обусловлено необходимостью реализации мотивационного импульса. Согласно содержанию и другим характеристикам поставленной учебной задачи определяются комплекс и последовательность оптимальных учебных действий, выполнение которых осуществляется при непосредственных внутренних и внешних контроле и оценке.

Эффективность учебного процесса зависит от того, какие мотивы студентов являются смыслообразующими. Лучше всего, если такими мотивами выступают познавательные. В целом мотивы учения делятся на внешние и внутренние. Первые не связаны с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью. В подобном случае учение служит студенту средством достижения других целей. Так, к *внешним мотивам* относятся: желание быть первым, лучшим, стремление к получению одобрения окружающих, определенного статуса в отношениях с другими людьми. *Внутренние мотивы* проявляются в желании учиться с целью удовлетворения собственного любопытства, получения положительных эмоций от процесса приобретения новых знаний, в стремлении чувствовать себя компетентным и т. п. Следовательно, показателем внутренней мотивации к изучению дисциплины считается степень преобладания внутренних мотивов над внешними.

Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают реализацию определенных учебных действий – предметных, контрольных и вспомогательных. По мере выполнения учебных задач происходит изменение и самого студента. Чтобы обучающиеся осознанно выполняли учебные задачи и контролировали свои учебные действия, им необходимо иметь четкие представления об учебной задаче, ее структуре, средствах, способах и вариантах решения.

Контроль качества учебной деятельности – необходимая часть процесса обучения, его звено, поскольку он обеспечивает внешнюю (контроль, выполняемый педагогом) и внутреннюю обратную связь (самоконтроль обучающегося). В соответствии с системой менеджмента качества образования, основанной на процессном подходе, категорию «качество образования» можно рассматривать как востребованность полученных обучающимися знаний в конкретных условиях для достижения поставленных ими целей [2].

Таким образом, одним из путей решения проблемы повышения качества высшего образования является систематический контроль уровня учебных

достижений студентов и осуществление его своевременной коррекции, особенно на I–II курсах.

Контроль является одним из основных компонентов управления качеством процесса образования. Для того чтобы управлять образовательным процессом реально, а не формально, преподавателю необходимо иметь разнообразные фактические, объективные сведения о различных сторонах данного процесса. Эффективность системы контроля и оценка результативности обучения необходимы для того, чтобы обоснованно судить, насколько точно и полно реализуются цели обучения при использовании конкретной методики, своевременно вносить требуемые коррективы, стимулировать студентов к успешной и продуктивной учебной деятельности.

Таким образом, при обучении студентов I–II курсов актуализируется использование промежуточного вида контроля, который наряду с контролирующей выполняет диагностическую, управляющую и стимулирующую функции.

Контролирующая функция выражается в объективном выявлении уровня актуальных знаний и умений студентов по дисциплине.

Диагностическая функция предполагает установление степени соответствия: актуального уровня подготовки студента по дисциплине и требований, предъявляемых образовательной программой; методики обучения, выбранной преподавателем, и возможностями обучающегося.

В основу *управляющей функции* положены свойства контролирующих процедур по осуществлению обратной связи и предоставлению преподавателю информации о характере необходимых изменений как в его деятельности, так и в деятельности студента.

Стимулирующая функция направлена на информирование обучающегося о степени сформированности у него необходимых знаний и умений, а также возможностях их своевременной коррекции с участием или без участия преподавателя, на создание и поддержание у студентов положительной мотивации к процессу обучения, благоприятных условий для проявления ими познавательной активности и инициативности.

Промежуточный контроль проводится после блока или серии занятий, как правило, посвященных одной теме изучаемого в семестре раздела, наиболее оптимальный период – середина семестра.

Основными задачами промежуточного контроля являются:

- выявление уровня освоения содержания образовательных программ студентами (проверка полноты, правильности, глубины и действенности знаний, меры освоения и самостоятельности умений);
- оценка результативности образовательного процесса путем соотнесения промежуточных результатов обучения с поставленными целями;
- контроль систематичности работы студентов в течение семестра;
- прогнозирование результатов обучения за текущий семестр;
- установление необходимости и способов корректировки образовательного процесса для преодоления выявленных недостатков в знаниях и умениях [3].

В ходе анализа преимуществ и недостатков различных методов письменного контроля (наиболее приемлемого относительно дисциплин «Математика» и «Физика») нами был выделен такой метод, как тестирование. «До недавнего времени в отечественной педагогике тестирование считалось “вредным”, так как на его основе, по мнению многих учёных, происходит селекция учащихся и ограничение возможностей их развития» [1, с. 132]. Тем не менее, сегодня этот метод получил должное признание и отнесён к категории наиболее эффективных для оценки результативности обучения.

Выделим основные преимущества метода тестирования.

С точки зрения *содержательного аспекта*: строгое соответствие целям тестирования; конкретное определение значимости проверяемых знаний по дисциплине; краткость в изложении формулировок заданий и предоставляемых ответов; комплексность и сбалансированность содержания теста; системность и вариативность используемой информации.

С точки зрения *процессуального аспекта*: повышение скорости проверки результатов; возможность охвата значительного объёма учебного материала; минимизация субъективного фактора при оценивании; использование математико-статистической обработки и, как следствие, повышение объективности контроля; возможность увеличения частоты и регулярности контроля за счет сокращения времени на выполнение заданий.

Технологическое преимущество заданий тестовой формы проявляется в их соответствии требованиям автоматизации компонентов обучения и контроля знаний. Возможно осуществление оценки на основе двоичной логики (если выполнение заданий оценивать как 1 или 0). Увеличивается скорость регистрации ответов и их оценивание, поскольку тестирование проходит по заранее разработанным правилам, применяемым одинаково ко всем его участникам, без исключений.

Результаты тестирования на промежуточном этапе, безусловно, отражают актуальный уровень знаний и умений студентов, однако не позволяют объективно оценить эффективность их учебной деятельности, поскольку не дают возможности отследить динамику учебных достижений. В связи с чем, целесообразно, в рамках мониторинга качества образования, соотнести и проанализировать качественные показатели учебных достижений студентов по итогам предыдущих этапов обучения и промежуточные для текущего.

Следовательно, можно утверждать, что с целью повышения качества учебного процесса важно своевременно и оперативно осуществлять его коррекцию, основой для которой должна стать объективная комплексная информация об эффективности учебной деятельности студентов. Наиболее достоверным источником такой информации является проведение мониторинга качества образования.

Список использованных источников

1. Антифеева, Е. Л. Промежуточный контроль знаний студентов по курсу «Прикладная механика» / Е. Л. Антифеева, Д. Г. Петрова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 48.

2. Ильенкова, С. Д. Показатели качества образования / С. Д. Ильенкова // Элитариум – центр дистанционного образования [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli_kachestva_obrazovaniya.html. – Дата доступа: 01.12.2014.

3. Положение «О промежуточном контроле освоения студентами содержания образовательных программ высшего образования I ступени» № 248 от 11.03.2013 г. / Брестский гос. ун-т им. А. С. Пушкина.

УДК 378.1:371

КАЧЕСТВЕННОЕ ОБНОВЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. С. Махновец

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

В статье описываются основные аспекты реструктуризации педагогического образования. Отражено его современное состояние и ожидаемые изменения в структуре. Определены подходы к преобразованию подсистемы педагогических специальностей.

Ключевые слова: качественное обновление, педагогическое образование, структура подсистемы специальностей.

QUALITATIVE RENOVATION OF THE STRUCTURE OF PEDAGOGICAL EDUCATION

The article describes the main aspects of the restructuring of pedagogical education. Its modern state and expected changes in the structure were reflected. Approaches to transformation of a subsystem of pedagogical specialties were identified.

Keywords: qualitative renovation, pedagogical education, structure of a subsystem of specialties.

Вступление Республики Беларусь в Болонский процесс является важным и ответственным шагом в развитии национальной системы образования. Присоединение страны к Европейскому пространству высшего образования означает для Беларуси необходимость решения масштабных задач по развитию и обновлению образовательной системы в стране.

Особенностью педагогического образования является то, что оно в отдаленной перспективе определяет качество профессиональной подготовки кадров для всех сфер экономики страны. Основным принципом формирования подсистемы педагогических специальностей является опора на традиции отечественного образования с учетом международного опыта и образовательных инноваций, а также социально-экономические особенности развития регионов нашего государства.

Педагогические специальности разнообразны, в структуре высшего образования нашей страны – 38 специальностей педагогического профиля, открытых в настоящее время в 17 вузах. В системе среднего специального образования – 10 педагогических специальностей.

На сегодняшний день осуществляется пересмотр Общегосударственного классификатора Республики Беларусь «Специальности и квалификации» (далее – ОКСК) с ориентацией на международные стандартные классификации в сферах образования и экономики. Классификационные группировки объектов классификации (специальностей и квалификаций) разработаны на основе Международной стандартной классификации образования 2011 г. и ее приложения – Области образования и профессиональной подготовки, утвержденных ЮНЕСКО в 2013 г. (далее – МСКО 2013), ориентируясь на уровни образования МСКО 2013 [2].

В ОКРБ 011-2009 имеется два педагогических профиля: «Педагогика» и «Педагогика. Профессиональное образование». В рамках данных профилей включены 5 направлений образования и 16 групп специальностей [5]. В ходе пересмотра ОКСК предусмотрена интеграция педагогических профилей. Согласно методике пересмотра укрупненной структуры ОКСК, в ОКРБ 011-2016 будет представлен профиль «Образование», направление образования «Образование» и 4 группы специальностей: «Педагогическая наука», «Подготовка воспитателей для дошкольных учреждений», «Подготовка преподавателей без предметной специализации» и «Подготовка преподавателей с предметной специализацией» [2].

Анализ предложений, включающих пересмотренные специальности в сфере педагогического образования, поступивших от учреждений образования, показал, что, в целом, новые наименования специальностей ориентированы на определенные виды экономической деятельности через термин «образование» [6]. Положительным моментом является отказ от использования в наименованиях специальностей названий учебных предметов. Однако отдельные учреждения образования предлагают оставить действующие специальности или преобразуют их до единства разнообразных учебных предметов (например, «Обслуживающий труд и изобразительное искусство»), учебных предметов и видов экономической деятельности (например, «Биология и экологический туризм»). Предложения, предоставленные учреждениями образования и учебно-методическим объединением по педагогическому образованию в части наименований специальностей носят противоречивый характер.

Одновременно в процессе пересмотра ОКСК осуществляется унификация квалификаций: сокращение их многообразия с приведением к более краткой форме.

Таким образом, проявляется тенденция к минимизации классификационных группировок и объектов классификации (специальностей и квалификаций), объединению небольших специальностей, что соответствует методологии формирования новой классификации специальностей и квалификаций [2].

В настоящее время в ОКСК имеется специальность магистратуры «Образовательный менеджмент» и две специальности переподготовки: «Менеджмент учреждений дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи», «Менеджмент учреждений профессионального образования». В соответствии с проектом Таблицы 1. Классификацион-

ные группировки в ОКСК, специальности в области менеджмента должны располагаться в группе специальностей «Менеджмент и управление» профиля «Бизнес, управление и право». Существует проблема отнесения вышеуказанных специальностей к классификационной группировке: либо к профилю «Образование», либо к профилю «Бизнес, управление и право».

Актуальным является вопрос определения наименований педагогических специальностей с учетом приобретаемой специалистом квалификации. Данные проблемы активно решаются в процессе пересмотра ОКСК на основании рекомендаций МСКО.

Определение наименований специальностей, ориентированных на виды экономической деятельности, руководствуясь Общегосударственным классификатором Республики Беларусь «Виды экономической деятельности» ОКРБ 005-2011, исключение дублирования специальностей, разнообразных по наименованиям, но единых по назначению, аннулирование специализаций и направлений специальностей, унификация квалификаций – все это способствует качественному обновлению структуры педагогического образования.

Список использованных источников

1. Дорожная карта по проведению Беларусью реформы системы высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bolognaby.org/?attachment_id=2121.
2. Гайсенок, В. А. Методология формирования системы классификации специальностей и квалификаций / В.А. Гайсенок, О.А. Олекс // Вышэйшая школа. – 2015. – № 4. – С. 3–9.
3. Области образования и профессиональной подготовки 2013 (МСКО-2013) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/iscdf-2013-fields-of-education-training-2014-rus.pdf>.
4. Международная стандартная классификация образования МСКО 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-ru.pdf>.
5. Специальности и квалификации = Спецыяльнасці і кваліфікацыі: ОКРБ 011-2009. – Взамен ОКРБ 011-2001. – Введ. 02.06.2009 (переиздание – ноябрь 2012). – Минск: РИВШ, – 2012. – С. 428.
6. Виды экономической деятельности = Віды эканамічнай дзейнасці: ОКРБ 005-2011. – Введ. 05.12.2011. – Минск: БелГИСС. – С. 355.
7. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: РИВШ, 2011. – С. 400.

УДК 331.1

НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Е. В. Мещерякова, А. Б. Ольферович, В. А. Усевич
Белорусский государственный технологический университет,
г. Минск, Республика Беларусь

Рассмотрены направления развития самостоятельной работы студентов инженерно-экономического факультета, а именно: проектная работа, решение кейсов, деловые игры,

круглые столы, другие виды учебной деятельности, способствующие росту творческой активности и заинтересованности студентов. Отмечено, что для активизации самостоятельной деятельности студентов на факультете осуществляется цикл деловых игр, что способствует формированию навыков работы в команде, принятия управленческих решений, умению брать на себя ответственность. Представлены формы организации самостоятельной работы студентов инженерно-экономического факультета, в частности, студенческий научно-исследовательский экономический клуб «EconoMix».

Ключевые слова: организация, самостоятельная работа студентов, деловые игры, студенческий научно-исследовательский клуб.

DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF STUDENT'S INDEPENDENT WORK

The directions of the development of independent work of students of the Faculty of Economics, namely: Engineering works, case studies, business games, round-table discussions, and other learning activities that promote the growth of creative activity and interest of students. It is shown that for the successful implementation of this type of learning activities must be subject to certain conditions, and independent work in a group, the group should obey certain principles. To analyze the position of the teacher in the organization of groups of students for independent work. It was noted that to strengthen independent activity of students at the Faculty is carried out a cycle of business games, which contributes to the formation of teamwork skills, managerial decision-making, and the ability to take responsibility.

Presents the forms of organization of independent work of students of engineering and economics faculty, in particular, student research economic club «EconoMix».

Key words: organization, independent work of students, business games, student research economic club.

Введение. Процесс получения высшего образования нацелен на формирование творческой личности, способной самостоятельно решать поставленные перед ней задачи. Этой цели невозможно добиться только посредством передачи знаний на лекциях. Необходимо перевести студента из потребителя готовых знаний, из роли наблюдателя в позицию личности, способную творчески воздействовать на процесс, развиваясь в процессе этого взаимодействия.

Именно самостоятельная работа студентов (СРС) является одним из видов учебной работы, включающим активные формы и методы обучения. СРС помогает получить навыки формулирования проблемы, анализа путей ее решения, поиска оптимального результата и обоснования его правильности.

Основная часть. Необходимость воспитания творческой и активной личности определяет место СРС как не просто важной формы образовательного процесса, а его основы.

Мы переходим от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Речь идет о пересмотре всего образовательного процесса, который должен быть направлен на формирование желания получать знания, интерес к творческому процессу саморазвития и повышения собственной ценности, как квалифицированного специалиста.

Для организации самостоятельной работы необходимы следующие условия:

- готовность студентов к самостоятельному труду;

- мотивация к получению знаний;
- наличие и доступность всего необходимого учебно-методического и справочного материала;
- система регулярного контроля качества выполненной самостоятельной работы;

- консультационная помощь.

Работа группы при проведении практических занятий с элементами самостоятельной работы должна следовать и подчиняться следующим принципам:

- принцип активности;
- принцип творческой позиции;
- принцип осознания необходимости того или иного поведения;
- принцип партнерского общения;
- принцип реалистичности (по мере возможности, ситуации предлагаются из практической деятельности).

Преподаватель может быть в двух позициях – как центр группы (влияющий, изменяющий за счет личного влияния, умения и навыки студентов) и как равный среди равных (он создает ситуации для изменения позиций членов группы). При этом он должен уметь слушать, быть открытым, доброжелательно ко всем относиться, стимулировать активность участников, заинтересовать при отсутствии навязывания своего мнения, увлечь всех, четко формулировать и говорить понятно для всех, быть способным найти выход из любой нестандартной ситуации, которая постоянно создается в студенческом коллективе, проявлять находчивость, при необходимости ответить на любой вопрос.

Среди упражнений есть те, что инициируют сравнительно спокойные дискуссии и те, которые влекут за собой достаточно бурное выражение эмоций.

В основе концепции активных методов обучения лежит учет особенностей учащихся, важнейшими из которых являются следующие:

- потребность в обосновании, смысле;
- потребность в самостоятельности;
- небольшой жизненный опыт и поэтому слабое осознание необходимости обучения;

- требование теоретического обоснования, предшествующего ролевым упражнениям и деловым играм;

- желание, чтобы упражнения доставляли удовольствие.

Преподаватель при использовании активных методов обучения должен:

- объяснять цели занятия и задачи участников;
- обеспечить адресное участие каждого, создать атмосферу сотрудничества и взаимной поддержки.

Участникам необходимо создать команду поддержки и болельщиков, с которыми он может совещаться и которые смогут ему подсказать линию поведения и аргументы в случае необходимости.

Кроме этого, у группы наблюдателей или болельщиков есть возможности:

- оценивать эффективность поведения участников, чтобы потом представить свои выводы во время обсуждения;

- дистанцироваться от происходящего, чтобы увидеть то, чего не замечают участники.

Замечания должны быть конкретны, указывая на определенную деталь поведения и последствия, то есть надо связать поведение и результат. Только факты и их последствия.

Важно указывать и на то, что удалось, целесообразно делать выводы, соблюдая паритет негатива и позитива.

На инженерно-экономическом факультете уделяется большое внимание организации самостоятельной работы студентов через проектную работу, решение кейсов, деловые игры, круглые столы, другие виды учебной деятельности, способствующие росту творческой активности и заинтересованности студентов. Профессиональное кредо наших преподавателей, активно занимающихся развитием самостоятельной работы студентов – «Раскрывая потенциал, мы создаем будущее».

Задачи самостоятельной работы студентов на ИЭФ:

- вовлечение студентов, начиная с первых курсов обучения в университете, в процесс глубокого освоения теоретических знаний и отработку умений применения их на практике для решения различных бизнес-задач;

- организация творческого процесса освоения студентами получаемой профессии путем организации работы различных кружков и студенческих научных исследовательских лабораторий;

- освоение студентами практических навыков разработки инновационных проектов, их презентации и внедрения через расширение сотрудничества с технологическими кафедрами и проведение открытых конкурсов;

- проведение рекламных и профориентационных мероприятий среди представителей бизнеса и школьников выпускных классов, направленных на повышение имиджа специальностей инженерно-экономического факультета.

На инженерно-экономическом факультете создан и работает студенческий научно-исследовательский экономический клуб «EconoMix», девиз которого «Знать – Уметь – Делать – Побеждать». Экономический клуб уже несколько лет проводит старт-апы бизнес-идей студентов старших курсов с разработкой рекламных продуктов.

На базе научно-исследовательского экономического клуба «EconoMix» совместно с технологическими кафедрами организован бизнес-центр. Бизнес-центр является новой формой организации самостоятельной работы студентов в высшей школе, которая позволяет заинтересовать студентов возможностью решения актуальных для экономики страны проблем при всестороннем развитии их способностей, привлечь внимание представителей деловых кругов к реальным разработкам и усилить связь научного сообщества и бизнеса. В рамках функционирования научно-исследовательского экономического клуба возможна активизация работы со школьниками выпускных классов, направленная на их профессиональную ориентацию, осуществление рекламной деятельности среди потенциальных абитуриентов.

В рамках бизнес-центра планируется осуществлять разработку бизнес-планов инновационных проектов развития предприятий лесного комплекса,

химической промышленности, промышленности строительных материалов, проведение исследований в области повышения эффективности систем управления маркетингом, логистикой, организации производства.

Для успешной деятельности экономического клуба в данных направлениях было закуплено соответствующее оборудование, которое позволяет осуществлять ее эффективно и на более высоком профессиональном уровне на средства, выделенные специальным фондом Президента Республики Беларусь по работе с одаренной молодежью.

В рамках развития самостоятельной деятельности студентов проводятся деловые игры. В 2014/2015 учебном году в цикле деловых игр «Организация предприятия. Проведение собеседования» и «Проведение переговоров. Торговая сделка. Рекламация» принимали участие студенты специальностей «Экономика и управление» всех специализаций и «Менеджмент (недвижимости)» и специальности «Менеджмент (производственный)». В процессе проведения цикла деловых игр студенты учатся работать в команде и принимать управленческие решения, брать на себя ответственность.

Данную форму проведения СРС следует записывать на видео, как обычно это делается при проведении деловых игр «Проведение переговоров». При наличии пленки во время обсуждения целесообразно будет возвращаться к отдельным моментам игры, участники могут наблюдать за своим поведением со стороны и делать выводы. Решается вопрос запоминания деталей каких-либо моментов.

На записи четко прослеживается невербальная информация. Участники должны сами проанализировать свое поведение. Некоторые замечания могут сделать наблюдатели, что позволяет привлечь внимание к наиболее существенным моментам. Студенты осуществляют самостоятельную подготовку к проведению бизнес-игр, используя методический материал и видео-файлы выступлений команд на деловых играх за последние 10 лет, что позволяет выявить характерные черты и особенности поведения, присущие участникам разных лет.

Такая форма работы как ролевые игры позволяют решать следующие задачи:

- приобретение коммуникативных навыков;
- повышение эффективности изложения информации;
- изменение мнений и отношений человека после проигрывания им не свойственной ему роли;
- выяснение мнений других людей по поводу своего поведения;
- демонстрация определенных моделей поведения, которым можно следовать и в будущем;
- моделирование возможных реальных ситуаций;
- появление стимула для понимания и изменения собственного поведения.

В процессе проведения деловых игр выделяются самые активные студенты, имеющие черты лидера. Из них формируется группа студентов, которые могут участвовать в различных конкурсах.

Для студентов проводится профориентационный конкурс «Шаг в будущее», где проявляется и оценивается творческая активность студентов.

Далее начинает проводиться более целенаправленная работа по обучению исследовательской и инновационной деятельности.

На 2 курсе студенты более подробно знакомятся с направлениями научной работы преподавателей кафедр и выбирают себе тему исследовательской работы. Наиболее активные студенты закрепляются по выбранной тематике за определенными преподавателями и начинают более глубоко изучать тему, готовить рефераты и участвовать в конференциях. Данная тематика у каждого студента является сквозной и при написании курсовых работ, вплоть до дипломной работы или проекта.

Конкретизация направлений и форм работы осуществляется через работу в кружках. На факультете функционирует 9 кружков.

Студенты инженерно-экономического факультета осуществляют самостоятельную подготовку к конкурсам различного формата. За 2014-2015 учебный год было разработано и представлено на конкурсах более 10 проектов. Это 3-я Международная олимпиада по менеджменту и бизнес-проектам (цикл проектов «зеленое золото Беларуси»), Международный конкурс «Молодежь в предпринимательстве-2015» (диплом – 1-е место в лиге, диплом в номинации «Лучшая команда», диплом в номинации «Общественное признание»), 4-й Международный фестиваль географического маркетинга и брендинга «OPEN» (дипломы 3 степени в номинации «Проект, событие, кампания» и «Маркетинг территории»), Всероссийский StartUp Tour, проведенный в г. Минске (диплом и право участия в Startup Village, г.Москва, Сколково, РФ).

За последние 5 лет работы на факультете было организовано более 25 деловых игр и внутривузовских конкурсов. Студенты участвовали в 18 конкурсах международного и республиканского уровня. Было разработано более 40 инвестиционных бизнес-плана и проведена их презентация. По результатам участия получено более 30 дипломов победителей и сертификатов участников; 13 главных призов и кубков.

Заключение. Самостоятельная работа студентов – это деятельность, направленная на повышение эффективности образовательного процесса, воспитание мышления будущего профессионала. Самостоятельной работа студентов может быть, как в аудитории, так и вне ее.

СРС как вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента, на инженерно-экономическом факультете реализуется как в процессе освоения дисциплин специальностей (это – круглые столы, решение кейсов, деловые игры, анализ практических ситуаций и заданий, так и за пределами учебного плана, при подготовке к участию в конкурсах различного формата, разработке инвестиционных проектов и их презентаций.

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОЖИДАЕМЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ЕГО СТРУКТУРЫ

О. А. Олекс

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

В докладе представлены рекомендации по проектированию специальностей высшего образования первой и второй ступеней в контексте повышения качества высшего образования. Качество высшего образования на основе международных стандартов рассматривается как степень удовлетворения потребностей заинтересованных в нем субъектов (работодателей, обучающихся, педагогических работников и общества в целом). Определены подходы к унификации квалификаций с ориентацией на Национальную рамку квалификаций, совместимую с квалификационными рамками Европейского пространства высшего образования.

Ключевые слова: изменения структуры высшего образования, новая система специальностей и квалификаций, Квалификационные рамки Европейского пространства высшего образования.

QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF EXPECTED CHANGES IN ITS STRUCTURE

The report provides recommendations for the design of higher education specialties of the first and second stages in the context of quality improvement in higher education. Quality of higher education on the basis of international standards is considered as a degree of satisfaction of the needs of interested in it actors (employers, students, teaching staff and the society in general). There were identified approaches to unification of qualifications with a focus on the National Framework of Qualifications which is compatible with the Qualifications frameworks in the European Higher Education Area.

Keywords: structural changes in higher education, a new system of specialties and qualifications, the Qualifications frameworks of the European Higher Education Area.

Республика Беларусь в 2015 г. стала полноправным членом Болонского процесса. В соответствии с Дорожной картой реформы высшего образования перед нашей страной стоит задача разработки и введения Национальной рамки квалификаций, совместимой с Квалификационными рамками Европейского пространства высшего образования (далее – КР ЕПВО). КР ЕПВО предусмотрены три цикла и один короткий цикл высшего образования, который может быть, как самостоятельной частью, так и включенной в первый цикл (бакалавриат). Каждому циклу, в том числе короткому циклу высшего образования, должно соответствовать определенное количество кредитов и определенные квалификации [1]. В русле ожидаемых изменений совершенствуется законодательство об образовании, пересматривается Общegosударственный классификатор Республики Беларусь «Специальности и квалификации» [2] (далее – ОКСК). Белорусская система высшего образования находится в стадии принципиальных изменений, суть которых предстоит глубоко осознать и

использовать для дальнейшего повышения качества высшего образования в соответствии с концепцией «образование через всю жизнь».

В направлении, обозначенном Дорожной картой реформы высшего образования, высшая школа нашей страны развивается с начала XXI в. Действующим законодательством предусмотрена дискретная структура высшего образования: введены два цикла – первая и вторая ступени высшего образования. Сократились сроки обучения в учреждениях высшего образования по ряду специальностей. Весь объем знаний, необходимых будущему специалисту, сложно не только включить в одну образовательную программу, но и выявить. Компетенции, востребованные в современном мире, достаточно быстро меняются. И другим «ускорителем» процесса обучения, смещающим акценты с аудиторной на самостоятельную работу студентов, следует признать все более активное внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий. Созданы условия для трудоустройства специалистов по завершению первого цикла высшего образования, решается проблема трудоустройства магистров. В обществе формируется образ магистра как специалиста с углубленной специализированной подготовкой. Таким образом, работает механизм обратной связи высшей школы с окружающей ее средой.

Система специальностей и квалификаций, как самоорганизующаяся (динамическая, открытая) система, с момента ее введения в действие (2002 г.) «справляется» с непрерывно поступающим потоком информации об отклонениях от установленных норм; срабатывает первый контур обратной связи – контур саморегуляции механизма управления данной системой [3, с. 24]. Два-три раза в год поступающая информация (предложения) сравнивается с нормой (анализируются отклонения от норм), принимаются решения, вносятся изменения в ОКСК. Казалось бы, хорошо отлаженный процесс саморегуляции системы специальностей и квалификаций в нашей стране может функционировать еще много лет.

Однако механизм управления самоорганизующихся систем обладает и вторым контуром обратной связи – контуром саморазвития, который срабатывает в тот исторический момент, когда количественные изменения установившихся норм достигают определенного предела. Как известно, переход количества в качество сопровождается скачком в развитии – повышением качества. Сама система (специальностей и квалификаций) «принимает решение» о выявлении сущности происходящего и дает сигнал о необходимости ее структурного преобразования. Это происходит в ситуации, когда хотя бы один из заинтересованных субъектов считает нецелесообразным или недопустимым дальнейшее увеличение критической массы изменений.

Пересмотру подлежит, в первую очередь, интегративное свойство самоорганизующейся системы (специальностей и квалификаций) – качество. Качество высшего образования в соответствии с международными стандартами рассматривается как степень удовлетворения потребностей заинтересованных в нем субъектов. Высшая школа более очевидно и целенаправленно должна влиять на все важнейшие сферы жизни современного общества. Таковы кри-

терии качества высшего образования в современных условиях. Любая система оценивается средствами надсистемы: о том, какого качества высшее образование в стране, можно узнать по уровню качества жизни ее населения. Когда повышается качество жизни, наблюдается подъем экономики и высокий уровень духовности в обществе – имеет место положительная динамика развития образования, в первую очередь, высшего. Необходимо не только изучать потребности и цели заинтересованных субъектов (работодателей, обучающихся, педагогических работников и общества в целом), но и формировать их с опорой на научно-технологические прогнозы. Высшее образование в интеграции с наукой и экспериментальной производственной базой должно развиваться опережающими темпами относительно окружающей его действительности.

На основе научно обоснованной позиции целесообразно подходить и к требованию Совета Министров нашей страны: обеспечить соответствие специальностей высшего образования видам экономической деятельности. Это означает, что цели и содержание образования в рамках каждой специальности должны быть ориентированы на укрупненные классификационные группировки тех видов экономической деятельности европейского пространства, которые востребованы в нашей стране с учетом перспективных планов ее социально-экономического развития. Классификатор видов экономической деятельности вводится в действие с 2016 г. [4].

Решение о переходе количества в качество, о «включении» контура саморазвития системы специальностей и квалификаций принимает Министерство образования Республики Беларусь – субъект, осуществляющий управление этой системой. Внешние факторы, безусловно, являются аттракторами, определяющими скорость и направления развития системы: глобализация и интеграция в сфере образования, вступление в Болонский процесс с ожидаемыми преобразованиями структуры высшего образования и многое другое. Однако, определяющим следует признать состояние самой системы специальностей и квалификаций, когда корректирующее ее управление становится недостаточным.

Новые горизонты развития приводят к постановке новых задач. Ожидается, что по результатам пересмотра, осуществляемого с опорой на основные компоненты и ведущую идею менеджмента качества образования [3, глава 2], которые сохраняют свою актуальность, отечественная система специальностей и квалификаций будет нацелена на развитие важнейших сфер жизни современного общества (интегративное ее качество). Возрастет удовлетворенность «потребителей» образовательных услуг; вследствие этого произойдет рост удовлетворенности «производителей» этих услуг; будут снижаться экономические затраты и потери, повышаться производительность педагогического и управленческого труда, расширяться рынок компетенций; в результате – повысится качество образования и снизится его себестоимость, выражаясь понятиями менеджмента качества образования. Что же необходимо осознать и пересмотреть в связи с изложенными выше представлениями?

Предлагается признать: эволюционирует профессионально-квалификационная структура образования; меняются ценности, мотивы, нормы, цели, по-

зиции участников, формы и методы организации образовательного процесса, средства обучения, контроль и оценка результатов [5]. Происходит смена парадигм образования: в индустриальном обществе – образование для общественного производства, а в постиндустриальном – для самореализации человека в жизни и его карьеры [6, с. 9]. Основой прогрессивного развития в современном мире становится ЧЕЛОВЕК с его нравственной позицией, образованностью, культурой, профессиональной компетентностью, а также ИНФОРМАЦИЯ, которой он владеет. Немало примеров, когда возможности человека, используемая им информация превышают компетентностные и информационные запросы современного производства. В результате реализации таких возможностей появляются новые технологии, товары, услуги, виды производств.

В русле мировых тенденций белорусское высшее образование приобретает трехступенчатую структуру. Первая ступень (бакалавриат) характеризуется как подготовка к профессиональной деятельности в рамках избранной специальности, а также к продолжению обучения на следующей ступени; I ступень будет завершаться присвоением степени «бакалавр» и квалификации («инженер», «педагог», «экономист»). Вторая ступень – магистратура предназначена для реализации образовательной программы, нацеленной на получение специализированных (углубленных) знаний и продолжения обучения на третьей ступени; II ступень будет завершаться присвоением степени «магистр». Ожидается введение непрерывной образовательной программы, в рамках которой подготовку специалистов предполагается осуществлять по специальностям в интеграции I и II ступеней высшего образования, с присвоением квалификации (к примеру, «доктор медицины») и степени «магистр». Будущим бакалаврам и магистрам будет предоставлена возможность профилизации с соответствующей записью в дипломе. Наименование и содержание профилизаций в рамках каждой специальности учреждения высшего образования будут определять самостоятельно, используя вариативный компонент в объеме до 50 % учебного времени. На третьей ступени высшего образования планируются к реализации образовательные программы аспирантуры (адъюнктуры) и ассистентуры-стажировки.

Вполне логично обсудить, какой должна стать новая система специальностей и квалификаций в нашей стране, чтобы структурные изменения образования (в первую очередь, высшего) способствовали повышению его качества. Предварительные исследования были выполнены в 2014 г. [7–9]. Привести Общегосударственный классификатор Республики Беларусь «Специальности и квалификации» в соответствие с видами экономической деятельности Европейского экономического сообщества и с Международной стандартной классификацией образования, ориентируясь на потребности и среднесрочные перспективы развития экономики, социальной сферы нашей страны, необходимо синхронно с изменением законодательства об образовании. Методология пересмотра ОКСК, представленная в утвержденном Министерством образования Республики Беларусь Техническом задании на его пересмотр, опубликована [1].

Особенностью будущей профессионально-квалификационной структуры образования, которая определит состав и взаимосвязи элементов новой си-

стемы специальностей и квалификаций в нашей стране, станет возможность соотнесения:

- образовательных программ с уровнями Международной стандартной классификации образования (МСКО 2011); всего 8 уровней МСКО;
- квалификаций (и степеней высшего образования) с уровнями квалификаций Европейской рамки квалификаций (ЕРК), а затем и Национальной рамки квалификаций (после ее утверждения); всего 8 уровней ЕРК.

Специальности высшего образования предстоит перепроектировать с целью отнесения к одному из двух первых циклов (I или II степени) высшего образования и соответственно к уровню 6 или уровню 7 МСКО. Системе высшего образования необходимо определиться со специальностями среднего специального образования: каким образом они будут представлены (после перепроектирования) в качестве короткого цикла высшего образования, какие из них можно отнести к уровню 5 МСКО в соответствии с КР ЕПВО. Что касается специальностей переподготовки, то каждая из них будет соответствовать тому минимальному уровню МСКО (ориентируясь на высшее образование), который допускается «на входе» в эту специальность. В случае, когда высшее образование потенциальных слушателей может соответствовать уровню 6 (бакалавриат), уровню 7 (магистратура, непрерывная образовательная программа) или уровню 8 (например, аспирантура) МСКО, то специальность переподготовки следует отнести к уровню 6 МСКО, как минимально допустимому.

Квалификация в рамках каждой специальности, установленная ОКРБ 011-2016, должна носить обобщающий характер, не повторяя возможного разнообразия первичных должностей служащих. Наименование квалификации в ОКРБ 011-2016 рекомендуется записывать кратко (желательно одним словом), не дублируя сущность (назначение) подготовки специалистов на разных уровнях МСКО. Например, квалификация «экономист» по результатам освоения образовательной программы среднего специального образования приходит в противоречие с квалификацией «экономист», присваиваемой по результатам освоения образовательной программы бакалавриата. Приступая к работе по унификации и дифференциации квалификаций, формируя Национальную систему квалификаций, целесообразно ориентироваться на КР ЕПВО. Важно отметить, что стремление отдельных учреждений образования присваивать вдвоенные, строенные квалификации (по принципу – чем больше, тем лучше) приводит не только к усложнению национальной классификации образовательных программ относительно МСКО 2013, но и к ограничению возможностей выпускников в процессе их трудоустройства и дальнейшего профессионального развития. Высока изменчивость профессий, вариативность компетентностей специалистов в современном обществе, поэтому любое перечисление в дипломе drobных квалификаций вносит ограничения для нанимателей.

В ОКРБ 011-2016 предполагается в качестве классификационных группировок (профилей образования, направлений образования, групп специальностей и квалификаций) принять за основу классификационные группировки

МСКО 2013. Аналогичный подход реализован в ОКРБ 011-2009 – с ориентацией на МСКО 1997, 2011. Статистические данные в области образования, направляемые нашей страной в международные организации, формируются в соответствии с МСКО 2013. Безусловно, встречаются неточности перевода, неучтенные особенности национальной структуры образования и невостребованные в нашей стране классификационные группировки. Это поправимо. На основе рекомендаций, разработанных ЮНЕСКО, решения таких проблем целесообразно находить, оставаясь в пределах номенклатуры научных областей МСКО 2013. В процессе формирования будущей профессионально-квалификационной структуры образования выявлено противоречие: с одной стороны, ожидается сокращение количества объектов классификации и классификационных группировок в условиях запланированного расширения полномочий вузов; с другой стороны, учебно-методические объединения учреждений высшего образования (далее – УМО и УВО) направляют предложения о внесении дополнительных (относительно международной стандартной классификации образования) направлений образования, групп специальностей и квалификаций, даже профилей образования, стремясь сохранить закрепленные за ними позиции, избежать возможного укрупнения УМО. Если следовать пожеланиям УМО и УВО, то количество классификационных группировок и количество специальностей может не сократиться, а возрасти относительно структуры, установленной ОКРБ 011-2009.

Проектируя специальности бакалавриата, необходимо формировать представление о назначении будущего выпускника (бакалавра). Его возможности в полной мере не должны повторять возможности специалиста с «монолитным» (неделимым на ступени) высшим образованием. Требуется также анализ номенклатуры первичных рабочих мест для трудоустройства бакалавров, чтобы осознать происходящие изменения, определить назначение бакалавра и назначение магистра. Стремление УВО сохранить многолетнюю практику подготовки выпускников к решению любых профессиональных задач становится «психологическим барьером» на пути проектирования специальностей бакалавриата и магистратуры, выявления их отличительных особенностей в пределах определенной сферы деятельности. Если у «производителей» образовательных услуг не будет четкого представления о назначении и содержании конкретной специальности (ее отличии от соответствующей специальности другой ступени высшего образования), о том, кто такой бакалавр, а кто – магистр, то какое представление может сложиться у потенциальных «потребителей» этих услуг? Многие учреждения высшего образования пока не готовы к проектированию специальностей первой и второй ступеней, как дискретных составляющих высшего образования. На наш взгляд, это одна из причин поступления предложений о введении в ОКРБ 011-2016 значительного количества специальностей в рамках непрерывной образовательной программы.

Взаимосвязанные специальности первой и второй ступеней высшего образования целесообразно проектировать одновременно. В противном случае магистратура может восприниматься в обществе как невостребованная «надстройка» над подготовкой бакалавров с сохранением проблемы трудоу-

стройства магистров в условиях, когда будет функционировать только один вид образовательной программы второй ступени высшего образования. Специальности магистратуры, проектируемые как следующий цикл профессионального развития личности (бакалавра), должны стать востребованными не только потенциальными магистрантами, но и организациями, которые их трудоустраивают.

Советом Министров и Министерством образования Республики Беларусь поставлены задачи:

- исключить дублирование специальностей, разнообразных по наименованиям, но единых по назначению, с однотипными квалификациями – ориентированных на определенные виды экономической деятельности;
- отказаться от специальностей, неактуальных для экономики (социальной сферы);
- предоставить УВО возможность (через профилизацию специальностей в рамках компонента учреждения образования) осуществлять опережающую подготовку кадров с ориентацией на прогнозы социально-экономического развития страны.

В 2016 г. предполагается систематизировать, унифицировать и стандартизировать квалификации в соответствии с новыми классификационными группировками ОКСК по уровням квалификации, с учетом дескрипторов Национальной рамки квалификаций и видов образовательных программ. Проблемы, которые возникают при переходе от сдвоенных и строенных квалификаций к унифицированному их наименованию, предполагается решить посредством разработки и утверждения в 2016 г. кратких описаний квалификаций. Например, в кратком описании квалификации «музыкант», имеющей определенный код, будут сформулированы возможности выпускников по специальностям в области музыкального искусства.

Опираясь на КР ЕПВО, рекомендации МСКО и разработанную методологию пересмотра ОКСК, проектируемые специальности и квалификации следует относить к той группе специальностей и квалификаций в ОКРБ 011-2016, которая в большей степени соответствует содержанию образования и основному количеству учебного времени в соответствии с обоснованными рекомендациями МСКО.

Глубокое осознание происходящих изменений со стороны представителей системы высшего образования и ее социальных партнеров позволит повысить качество высшего образования в процессе структурных его преобразований. Реализация сформированного заказа на подготовку кадров по определенным специальностям не всегда равнозначна выявлению и удовлетворению потребностей в образовании. Наниматели нередко формируют заказ на подготовку кадров учреждениям высшего образования, не имея четкого представления, какова ожидаемая компетентность выпускников УВО. Предстоит значительная работа не только с ними, но и с курирующими их деятельность органами государственного управления.

Это означает одно: учреждениям высшего образования и соответствующим учебно-методическим объединениям целесообразно проектировать,

обосновывать образовательные потребности с учетом перспектив развития человеческого ресурса по видам деятельности и реализовывать их. В результате появится значительно больше собственных (белорусских) инновационных технологий, товаров и услуг. Таким видится качество национального высшего образования, которое, хочется верить, будет достигнуто в результате его структурных преобразований.

Список использованных источников

1. *Гайсенюк, В. А.* Методология формирования системы классификации специальностей и квалификаций / В. А. Гайсенюк, О. А. Олекс // *Вышэйшая школа*. – 2015. – № 4. – С. 3–9.
2. Специальности и квалификации = Спецыяльнасці і кваліфікацыі: ОКРБ 011-2009. – Взамен ОКРБ 011-2001; введено 02.06.2009; переиздание – ноябрь 2012. – Минск: РИВШ, 2012 – с. 428.
3. *Олекс, О. А.* Теория и отечественный опыт стандартизации образования в Республике Беларусь: монография – 2-е изд. с дополнениями и изменениями / О. А. Олекс. – Минск : УП Технопринт, 2002. – 345 с.
4. Виды экономической деятельности = Віды эканамічнай дзейнасці : ОКРБ 005-2011. – Введен впервые 05.12.11. – Минск : Госстандарт, 2012. – 355 с.
5. *Олекс, О. А.* Эволюция профессионально-квалификационной структуры образования: методологические основы исследования макропедагогических систем / О. А. Олекс // *Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психологические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч.* – Минск : РИВШ, 2015. – Вып. 15. – Ч. 2. – С. 332–339.
6. *Новиков, А. М.* Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А. М. Новиков. – М. : Издательство ЭГВЕС, 2010. – 208 с.
7. *Олекс, О. А.* Профессионально-квалификационная структура образования в Республике Беларусь / О. А. Олекс // *Наука и инновации*. – 2014. – № 4(134). – С. 55–60.
8. *Олекс, О. А.* Профессионально-квалификационная структура отечественного образования в современном образовательном пространстве / О. А. Олекс // *Наука и инновации*. – 2014. – № 5(135). – С. 53–58.
9. *Олекс, О. А.* Профессионально-квалификационная структура отечественного образования в современном экономическом пространстве / О. А. Олекс // *Наука и инновации*. – 2014. – № 6(136). – С. 53–56.

УДК 1

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ РЕАЛИЗАЦИИ

В. В. Позняков

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

Реализация компетентностного подхода предполагает теоретико-методологические основания, на которых аналитик формирует концепцию – теоретическое представление получения результатов по повышению качественного уровня работы учреждения образования по обучению, образованию и воспитанию учащихся в соответствии с поставленными целями и

имеющимися ресурсами по ее достижению. Однако такие ожидания могут оказаться, и, как правило, оказываются трудноосуществимыми в условиях недостаточной теоретической и методологической проясненности сущности явления, которое мы исследуем.

Ключевые слова: понятие, категория, подход, компетентность, компетенция.

COMPETENCE APPROACH: CATEGORICAL RESOURCES OF IMPLEMENTATION

The implementation of competence-based approach involves theoretical and methodological foundations on which the analyst creates the concept – a theoretical view the results to improve the quality level of the work of the educational institution on education and training of students in accordance with the objectives and the resources available to achieve it. However, such expectations may prove to be, and usually are difficult to implement in low theoretical and methodological clarify the essence of the phenomenon that we are investigating.

Keywords: concept, category, approach, competence.

Понятие «компетентностный подход» содержит в своем объеме систему фундаментальных положений, реализация которых позволяет существенно повысить качественный уровень современного образования. В профессиональном сознании субъекта он присутствует как набор разнообразных компетенций, прилагая которые к объекту деятельности – преобразуемому или создаваемому вновь – специалист решает задачи и в соответствии с ними достигает поставленные цели. Заметим при этом, что многообразие компетенций, в которых реализуются компетентностные стратегии, существенно определены не только целью, но и характером преобразуемого объекта, а также мотивационными структурами специалиста.

Сущность компетентностного подхода, выраженная прежде всего в его понятии, в научной литературе определяется весьма неоднозначно. Нередко авторы публикаций, смешивая сущность и явление, подменяют первое вторым. Это выражается, в частности, при попытках определить ключевые понятия – «компетентность» и «компетенции». Это косвенно указывает на то, что компетентностный подход еще не раскрыл свои методологические, методические и технологические возможности. Во многом ситуация объясняется его междисциплинарным характером: в нем в неявном виде содержатся фундаментальное философское, методологическое, психолого-педагогическое знание, научно-методические основания, позволяющие субъекту осуществлять стратегию развития той или иной системы и траекторию собственного профессионально-личностного совершенствования.

Компетентностный подход определяют (в частности Э. Ф. Зеер) «как... приоритетную ориентацию на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности». «В понятии компетентностного подхода, – отмечает автор, – заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого от результата («стандарт на выходе»). Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования» [цит. по: 6, с. 65]. Таким образом,

сущностное назначение компетентностного подхода – переход к новому качеству образования.

Данный подход в таком его виде в принципе не отличается от других определений, авторы которых также предлагали – каждый свою – идеологию движения к конечному результату и уповали на формирование и раскрытие внутренних потенциалов педагога и учащегося как формирующейся личности (например, личностно ориентированная ориентация, проблемное обучение, многие моменты в технологическом подходе и др.). Однако особенности компетентностной стратегии, ее сущностное своеобразие состоит не только в разработке путей получения учащимися новых знаний, умений и т.д., но прежде всего в способности их применять в практических ситуациях жизни и профессиональной деятельности. Следовательно, нельзя представлять дело таким образом, будто речь в нашем анализе идет только и исключительно о профессиональном развитии субъекта. Что касается самого определения, то данное положение в собственном смысле слова не является определением и практически мало что добавляет к пониманию содержания компетентностного подхода, не говоря уж о его сущности. Оценка его как «стратегическое направление, обуславливающее» новое качество» современного образования» [6, с. 63] оказывается скорее гипотетическим, чем аксиоматическим. Вслед за Гегелем под качеством мы понимаем определенность объекта, т.е. объект имеет не только внешние, но и внутренние качественные определенности – границы, содержание, устойчивые внутренние и внешние связи. Но не будучи выявленными и раскрытыми, они не позволяют обосновать понимание компетентностного подхода как стратегическое направление, обладающее собственным содержанием.

Глубокое, на наш взгляд, понимание компетентностного подхода содержится в статье А. А. Вербицкого и О. Б. Ермаковой. Авторы исходят из ключевого понятия «компетентности» и, отталкиваясь от него, рассматривают компетентностный подход «как один из главных путей повышения качества общего среднего образования уверенно занимает позицию ключевой методологии его модернизации» [5, с. 12]. Что же является его содержанием?

В ответе на вопрос оттолкнемся от следующего высказывания Г. П. Щедровицкого: «Если вы становитесь на точку зрения научного объяснения, то вы обязаны для любой системы знаний найти соответствующую объективную реальность», подчеркивал он [9, с. 91]. В русле «научного объяснения» компетентностная стратегия в своих истоках восходит к субъектно-деятельностному подходу. Ее реализация невозможна без и вне деятельности. Сходство между двумя подходами – компетентностного и деятельностного – состоит в том, что оба они предполагают повышенный уровень активности и ответственности субъектов. Не случайно Г. П. Щедровицкий подчеркивает: «Деятельностный подход складывался при четком понимании того, что человек должен брать на себя ответственность. Субъективный подход и волевое решение необходимы в каждом деле, и это есть, наверное, самое главное, что требуется от каждого человека» [там же, с. 88]; и далее: «...деятельностный

подход конституирует себя, прежде всего, как подход, выражающий активность человека и веру в то, что человек может все» [там же, с. 87].

Деятельностное основание обоих подходов предполагает их сходство, но не совпадение. Действительно, при планировании и реализации работы с объектом субъектное начало проявляется в постановке цели, задач, определении области и выборе средств, т.е. оба подхода работают с глубинными мотивационными структурами субъекта, реализующимися прежде всего в целеполагании и целедостижении. Таким образом, опираясь на деятельностное начало и субъективное волевое решение, они имеют то общее, что вне повышенной ответственности педагога, родителей и формирующейся личности ни один из них не может быть осуществлен.

Отсюда осуществление основных положений компетентностного подхода представляет собой особую педагогическую реальность, в которой реализация подхода происходит в профессиональной деятельности субъекта, педагога в частности. Ее содержательное определение представляет собой предпосылку формирования специалиста (или учащегося), погруженного в эту реальность и способного решать задачи, возникающие в самой этой реальности. Формой реализации становятся приобретенные и развиваемые в ходе реализации компетенции.

Если воспитание представляет собой систему условий, в которых формируется личность во всех ее принципиальных направлениях – физическом, интеллектуальном, нравственном и др., – то, следовательно, условия предполагают реализацию конкретной компетенции в деятельности. Но реальность компетентностного подхода не определяется содержанием отдельных компетенций и даже формами их применения. Важно раскрыть их культурно-деятельностный, человекотворческий смысл, при том понимании, что деятельность как форма активности человека, есть «структура, где идет *трансляция культуры*, и затем идут отношения реализации этих образцов в человеческом материале или в материале человеческих движений» [9, с. 185].

Указанное основание представляет собой фундаментальный принцип реализации любой компетенции. Следовательно, деятельностный подход, тесно сопряженный с культурологическим, выступает в качестве *методологического основания* реализации компетентностной стратегии на уровнях формирования, становления, осуществления и применения конкретной компетенции. Понятно, что само содержание компетенции, будучи основанной на конкретных способах деятельности, не сводится к деятельности лишь как форме проявления профессиональной активности субъекта. Это деятельность культурно-и человекотворческая, оплодотворенная ценностями культуры и смысложизненными ориентирами личности. Методологические и методические возможности компетентностного подхода проявляют себя в соотношении компетенности и компетенции.

А. В. Хуторской определяет компетентность в контексте «владения» и «обладания» обучающимся соответствующей компетенцией. Компетентность, считает он, – «это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обуслов-

ленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере», тогда как компетенция, по мнению А. В. Хуторского, – это «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [цит. по: 4, с. 222]. Приведенное понимание ключевых понятий компетентностного подхода вызывает ряд вопросов. Определение компетентности как «совокупности...» (и далее по тексту цитаты) превращает предложенный ряд «личностных качеств ученика» в дурную бесконечность, фактически полностью отрицает системный характер компетентности и компетенции, что, в частности, превращает базовое специальное и дополнительное образование педагога в цепь случайностей, в некую неорганизованную в себе «совокупность». Определение компетенции через категорию «отчуждение» и ее производные вносит в содержание данной базовой категории не меньшую путаницу. Отчуждение в его классическом определении представляет собой господство внешних сущностей – продукта, процесса деятельности – над личностью, порождая отчужденность между людьми и субъективное состояние отчужденности, влекущее за собой трагическое сознание индивида, если оно субъективно переживается как таковое. Но самое главное то, что в предложенных определениях ключевых понятий отсутствует творческое содержание компетенции; вместо него учащийся (и в не меньшей степени педагог) по-прежнему остается функцией от «заранее заданного социального требования (нормы)» [там же].

Еще один подход. Под компетентностью понимают «содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленные в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений» (Э. Ф. Зеер), «целостную, последовательную, систематизированную совокупность определенных знаний» (О. П. Моторина, О. А. Соколова). Что касается компетенций, то они есть «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности» (Э.Ф. Зеер). Соответственно рассматривается взаимосвязь содержания понятий: компетенции – «база для развития и становления компетентности» (может, наоборот: становления и развития?), а компетентность «определяется как владение, обладание человеком соответствующими компетенциями, проявляющимися в способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте». Компетентность и компетенции трактуются как «инструментальные средства достижения целей компетентностного подхода». Нетрудно видеть постоянное смешение «компетенции» и «компетентности», сужение последней до совокупности знаний, владения компетенциями и т. д. Такая роскошь в жонглировании понятиями не позволяет определить сущность выражаемых ими явлений. Гегель писал: «понять предмет означает...осознать его понятие» [8, с. 352]. Здесь все наоборот: непроясненность предмета влечет за собой путаницу в понятиях.

Вот, например, как рассматривается структура определенного вида компетентности. «Структуру учебно-профессиональной компетентности составляет совокупность когнитивного, операционально-деятельностного и

профессионально-личностного (мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и поведенческого субкомпонентов) компонентов, отражающих уровень его способности и готовности точно и в срок выполнять профессиональную деятельность», – пишет к. пед. н., доцент Л. В. Львов [1, с. 86]. Понятие структуры предполагает, что исследователь фокусирует внимание на многообразии внутренних и внешних связей компетентности как объекта анализа. А здесь опять «совокупность». Разве могут «компоненты» в совокупности определять готовность специалиста и «в срок» «выполнять профессиональную деятельность»? Точнее было бы показать, что, преломляясь в профессиональном и личностном опыте, указанные составляющие постепенно трансформируются в новое качество субъекта – компетентность.

В связи с этим обратим внимание на конкретность понятийного содержания термина «компетенция», которое все чаще учеными и педагогами-практиками трактуется как *способ* применения или использования знаний, умений и навыков. В соответствии с определением, предложенном в методических документах по проектированию ФГОС (Россия), «компетенция понимается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [3, с. 4]. Таким образом, умение использовать полученные или приобретенные знания свидетельствует о владении учащимся конкретными компетенциями как проявлениях определенного вида компетентности. О ней можно говорить вполне конкретно в том случае, если субъект (специалист, педагог, учащийся) демонстрирует свою компетентность посредством компетенций, т.е. не только что-то знает, но и умеет применять свои знания, умения и навыки как на репродуктивном, так и на продуктивном уровнях в ситуациях профессиональной, учебной деятельности и в других областях. Попутно обратим внимание на то, что стандартные и нестандартные ситуации не разделены глухой стеной и находятся в диалектическом соотношении. Это принципиально важное замечание позволяет рассматривать компетенции и их применение в контексте такой закономерности познавательно-преобразующей деятельности субъекта, как преемственность его профессионального и личностного формирования, становления, развития и перехода в новое качественное состояние с удержанием знаний, умений и навыков в приложении к конкретным ситуациям.

Реализация компетентностного подхода должна повлечь за собой существенные изменения во всех областях «педагогической системы», в частности, «в содержании образования: от совокупности абстрактных теоретических понятий, попредметно разбросанных по многим учебным дисциплинам, к системным, межпредметным, надпредметным, метапредметным, практико-ориентированным концептуальным представлениям о мире и способах социально нормированного практического действия и поступка в нем», а также в других областях – в концептуальном представлении, идеологии современного образования, в особенности его ценностном содержании, в педагогической деятельности учителя и ее научно-методическом, организационно-управленческом, кадровом обеспечении, в соотношении репродуктивного и продуктивного

уровней в учебно-познавательном процессе, в его креативной направленности, в развитии и разнообразии диалоговых форм творческого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, в контекстуальных связях школы и учреждений дополнительного образования с внешней средой, в частности с институтами социума [5, с. 1; 3; 6; 12].

Приведем собственную точку зрения относительно демаркации ключевых категорий. При этом обратимся к методологическому опыту анализа сложных систем, какими являются образовательные системы. Познавая «предметный мир» как явление, писал Гегель, «мы познаем вместе с тем сущность, которая не остается скрытой за явлением или по ту сторону его, ни, низводя его на степень просто явления, именно таким способом манифестирует себя как сущность» [8, с. 296]. Отталкиваясь от высказывания гениального философа, компетенцию мы представляем как явление сущности, т. е. компетентности. Причем это та сущность, которая не скрыта за явлением, а органически слита с ним до такой степени, что люди пишущие и выступающие на тему компетентного подхода постоянно смешивают компетентность-сущность и компетенцию-явление. Путаница в понятиях, воцарившаяся в педагогическом сознании (теории), неизбежно влечет за собой неразличение базовых категорий в практике образования и воспитания, в частности, в профессиональном развитии педагога, в нормативных документах, в методическом сопровождении, сказывается на реальном процессе метапредметного обучения и образования в целом. Что касается проекции компетентного подхода на обучение, образование и воспитание учащихся учреждений общего среднего и дополнительного образования, то здесь мы находимся в начале пути. Ситуация порою кажется даже безнадежной перед сложностью и величием задач, которые предстоит решить, особенно в области подготовки нового типа педагога – исследователя, методолога, методиста, нравственной, высокомотивированной и творческой личности.

Специалист обретает профессиональные качества в процессе культурно-содержательной деятельности. Именно в ней проявляет себя его сущность – компетентность. Было бы странным, если бы мы искали сущность специалиста за пределами компетенции, которая как будто и существует для того, чтобы сущность обнаружила себя. Но поскольку явления сущности не менее многообразны, чем ее выражения у разных педагогических субъектов, то мы можем говорить о разных уровнях проявления сущности. У одних сущность манифестирует себя лишь на уровне чисто внешнем, т.е. видимости (например, в виде пустых деклараций, преобладания формализма, показухи, бумажотворчества над реальным решением реальных задач и проблем), у других – в живых, тесно связанных с практикой и являющейся таковой в явлениях, т. е. в компетенциях, где сущность (компетентность) обнаруживает себя наиболее адекватным образом. Следовательно, мы можем рассматривать различные проявления сущности, т.е. компетентности, как у профессионального субъекта, так и отдельного учащегося, коль скоро мы формируем у него те или иные компетенции (например, социальные, академические).

Какая-то сторона компетентности явлена очевидным и относительно полным образом (например, целеполагание в конструировании учебного занятия),

но в другом отношении компетенция как явление оставляет желать лучшего (например, в определении адекватных средств для решения задачи). В этом случае сущность проявляет себя различным образом, находясь в «пространстве» компетентности как существенной и качественной характеристике профессионального развития специалиста. Заметим при этом, что в компетентности как интегральном выражении сущности профессионализма соотносятся различные его компоненты, в своей взаимосвязи формирующие тот или иной качественный уровень профессионального развития, если речь идет о специалисте, и уровень учебно-компетентностного развития учащегося, если речь идет о переводе его знаний, умений, навыков, личностных свойств в новое качество инструментальности, т.е. средств решения проблем. Характерно, что Г. П. Щедровицкий также рассматривал «пространственные формы организации методологической рефлексии как то, что позволяет *соотносить и связывать* в единой работе *движение в разных типах мышления*» [7, с. 180] (курсив мой. – В. П.).

Развитая сущность – компетентность в богатстве ее проявлений – свидетельство высокого уровня профессиональной и интеллектуальной культуры специалиста. Развитое явление – компетенции – дает очень много для познания сущности, т.е. компетентности субъекта. По Гегелю «сущность есть то, что существует, а существование есть явление» [8, с. 295]. Компетентность как сущность живет в ее проявлениях, т.е. компетенциях, и через них свидетельствует о существовании сущности. Стало быть вопрос в том, как, в каких проявлениях компетентность существует как сущность. Какие это явления – «просто явление», или же явление как «развитая видимость»? [8, с. 296]. Или же развитое явление, наиболее органичным образом являющее компетентность как сущность профессионального субъекта? Какие же подходы мы обнаруживаем в этом соотношении компетентности и компетенций? Ответ на этот вопрос поможет прояснить сущность компетентностного подхода к образованию.

Опираясь на нормативные документы, в частности образовательные стандарты в российской системе образования, А. А. Вербицкий и О. Б. Ермакова отмечают: компетентность понимается как «новое качество субъекта деятельности, проявляющееся в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющее успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте. Подчеркивается системно-деятельностный характер компетентностного подхода...» [5, с. 12]. Нам представляется, что в таком подходе удачно схвачена диалектика сущности и явления, качества и свойства. Компетентность описывается в категориях сущности и качества (сущностного качества), а компетенция – в понятиях явления и свойства. Качество есть результат взаимосвязи элементов, который в самом себе является определением существенного в данном объекте и за пределами профессиональной компетентности специалиста не существует. Вне компетентности как интеграции компетенций, дающих в своей взаимосвязи новое качественное образование – определенную компетентность (на-

пример, социальную, методологическую), – нельзя говорить о конкретной компетенции, идет ли речь о профессионализме педагога или же о компетентностном развитии его ученика.

На наш взгляд «компетентность» – это категория, которая выражает общие и существенные отношения, связи, свойства, признаки профессионального развития специалиста, в обобщенном виде указывающих на уровень, *меру его профессионального развития*, если речь идет именно о профессиональной компетентности. В таком контексте под «профессиональной компетентностью» будем понимать качественный уровень профессионального развития субъекта, интегрирующего в себе все проявления его как специалиста (т. е. компетенции) – человека, который имеет профессиональное образование, полномочия и готовность осуществлять конкретную профессиональную деятельность (или деятельности). Следовательно, «компетентность» – понятие, которое в идеальной форме указывает на качественный уровень профессионального (или, в целом, компетентностного) развития субъекта. Сущность компетентности специалиста, как уже отмечалось, выражается в компетенциях подобно тому, как качественная определенность объекта получает свое выражение в его свойствах.

В более конкретном представлении под компетенцией мы понимаем систему полномочий, готовности и способности специалиста осуществлять профессиональную деятельность (деятельности) в соответствии с целевыми (собственными или внешними) приоритетами, а также образованием, специальностью и опытом работы. Компетенцию можно представить как результат обучения и самообразования субъекта, обеспеченный организацией и содержанием образовательного процесса в вузе, в системе дополнительного образования взрослых, качеством подготовки специалиста, который должен быть реально готовым к решению профессиональных, академических и социальных задач. При этом упор делается на способность специалиста решать как стандартные, так и с элементами новизны практические задачи на основе полученных в разных формах образования знаний, умений и навыков. Компетенции рассматриваются нами как конкретные свойства особого качества специалиста – компетентности, – проявляющиеся в *конкретных условиях* его профессиональной деятельности. В реальном процессе исполнения компетенции представляют собой способы деятельности. По их содержанию и качеству исполнения можно судить об уровне профессионального и нравственного развития специалиста, его сущностном соответствии занимаемой должности.

Компетентность и компетенции существуют неотрывно друг от друга, как сущность неотрывна от своего проявления, а явление – от сущности. Нередко встречающиеся попытки их синонимизировать или подменить одно понятие другим неизбежно влекут за собой путаницу в рассуждениях и других построениях. Переложенные на язык практики, они умножают случаи эклектичности, бессистемности и непоследовательности в решении поставленных задач, оценках качества их решения. Таким образом, уже на стадии *предположения*, т. е. проработки понятий и их концептуального связывания, нередко

закладываются ошибки и недочеты в разработке инновационных проектов и, естественно, их реализации.

Список использованных источников

1. *Львов, Л. В.* Теоретические основы проектирования педагогических условий / Л. В. Львов // *Инновации в образовании*. – 2014. – № 1. – С. 75–91.
2. *Завалишина, Л. В.* Проблема ключевых квалификаций в коммуникативной педагогике ФРГ / Л. В. Завалишина // *Наука и школа*. – 2014. – № 3. – С. 132–135.
3. *Клименко, А. В.* Вопросы профессиональной подготовки и аттестации учителей истории / А. В. Клименко, М. Л. Несмелова // *Преподавание истории*. – 2013. – № 10. – С. 3–30.
4. *Гайко, Т. Н.* Компетентностный подход в обеспечении качества подготовки специалистов при реализации образовательных программ высшего образования и дополнительного образования взрослых / Т. Н. Гайко // *Современные технологии обучения взрослых: сборник научных статей*. – Гродно: ГрГУ, 2013. – С. 221–225.
5. *Вербицкий, А. А.* Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А. А. Вербицкий. О. Б. Ермакова // *Педагогика*. – 2009. – № 2. – С. 12–18.
6. *Маторина, О. П.* Содержание образования на основе компетентностного подхода / О. П. Маторина, О. А. Соколова // *Инновации в образовании*. – 2013. – С. 61–71.
7. На Досках. Публичные лекции по философии Г. П. Щедровицкого. Автор комментариев В. Л. Данилова (с. 165–188). – М.: Изд-во Школы Культ. Полит, 2004. – 196 с.
8. *Гегель, Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. – М.: «Мысль», 1974. – 452 с.
9. На досках. Публичные лекции по философии Г. П. Щедровицкого. – М.: Изд-во Школы Культ. Политики, 2004. – 196 с.

УДК 37:31

ГЕНДЕРНЫЙ СОСТАВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ РОССИИ И БЕЛАРУСИ

В. Ф. Пугач

Институт качества высшего образования НИТУ «МИСиС»,
Москва, Россия

В работе на основе данных образовательной статистики приводится динамика гендерной структуры профессорско-преподавательского состава в вузах России и Беларуси, дается их сравнительный анализ, а также рассматриваются особенности феминизации высшего образования России и Беларуси на фоне международной ландшафта. Применительно к российским вузам рассматривается также гендерный состав преподавателей по уровням должностной структуры, а также распределение мужчин/женщин по этим уровням.

Ключевые слова: преподавательский состав вузов, гендерная структура, индекс гендерного паритета, доля женщин, феминизация преподавательских кадров.

GENDER COMPOSITION OF HIGHER EDUCATION TEACHING PERSONNEL IN RUSSIA AND BELARUS

Based on educational statistics data, the papers howsd ynamics of the genderstructure of higher education teaching personnel in Russia and Belarus and gives their comparative analysis. It alsore views distinguishing characteristics of feminization of higher education in Russia and Belarus amid international landscape. In respect to Russian HEIs it considers staff gender composition by levels of the official structure and touches upon men/women distribution by these levels.

Key words: higher education teaching personnel, gender structure, gender parity index, proportion of women, feminisation of teaching staff.

Гендерные вопросы являются одним из аспектов права в области образования, его доступности, занятости в сфере труда, участия женщин на различных уровнях профессиональной карьеры.

В настоящей работе на основе данных международной и российской образовательной статистики сделан анализ динамики гендерного состава профессорско-преподавательских кадров России и Беларуси на рубеже XX–XXI вв. Результаты сравнения двух стран и международные данные Института статистики ЮНЕСКО использованы для сравнения с ситуацией в мире в целом, развитых, развивающихся странах, а также странах переходного периода [1–4].

Сравним гендерный состав преподавателей российских и белорусских вузов.

В России в 1995 г. женщины составляли чуть более 44 % преподавательских кадров. На рубеже веков произошло принципиальное изменение гендерного состава вузовских преподавателей, такие количественные изменения, которые привели к иному качеству. До 1999 г. женщины составляли менее половины всех преподавательских кадров. Годы миллениума, «переката» из XX в XXI век отмечены практически гендерным паритетом среди преподавателей, причем наиболее близким к паритету явился 2001 год. После этого происходил практически монотонный рост, в результате которого в 2013 г. доля женщин составила почти 57 %.

В Республике Беларусь ситуация характеризуется следующим образом: в 1999 г. доля женщин составила чуть меньше 51 %, мужчин – чуть больше 49 %, т. е. близкая к паритету. Есть основания предположить, что чуть раньше она была еще ближе, т. е. наблюдалось фактическое гендерное равновесие. Далее доля женщин быстро растет, и в 2008 г. она превысила 59 %. После этого следует говорить о периоде стабилизации, с почти постоянным гендерным составом – около 59 % женщин и 41 % мужчин.

Сравнение вузов России и Беларуси показывает, что характер динамики роста доли женщин у них аналогичный, но в Беларуси этот уровень выше примерно на 2–3 пункта.

Сравним гендерный состав преподавателей российских и белорусских вузов с ситуацией в мире в целом, в развитых, развивающихся странах, а также странах переходного периода (табл. 1).

Таблица 1.

**Доля женщин среди преподавателей вузов России, Беларуси
и зарубежных стран**

Год	Россия	Беларусь	Мир в целом	Развитые страны	Развивающиеся страны	Страны переходного периода
1999	48,1	50,9	37,5	34,6	36,5	51,2
2000	49,1	52,5	38,1	34,9	37,1	51,6
2001	50,3	53,5	38,5	35,3	37,6	51,6
2002	51,0	54,2	38,9	35,3	38,4	52,3
2003	51,6	54,1	38,7	35,6	37,9	51,5
2004	52,5	54,9	39,2	36,6	38,2	51,1
2005	53,3	55,7	39,8	37,1	39,0	51,7
2006	53,7	56	40,2	37,7	38,9	53,4
2007	54,2	55,9	40,5	37,9	39,5	53,5
2008	54,7	59,3	41	38,6	40,2	52,9
2009	55,2	58,4	41,6	39,2	40,9	53,3
2010	56,2	58,7	41,8	39,6	41,0	53,5
2011	56,2	58,9	41,8	40	40,9	53,9
2012	56,4	60,5	41,9	40,4	41,0	54,3

Доля женщин среди преподавательского состава в вузах России и Беларуси в течение всего рассматриваемого периода выше, чем в мире в целом, развитых и развивающихся странах, хотя для всех рассматриваемых рядов характерна динамика к росту. По гендерному составу преподавателей вузов Россия и Беларусь ближе всего находятся к странам переходного периода.

Если рассматривать во взаимосвязи Россию, Беларусь и страны переходного периода, то характер динамики доли женщин будет следующий: в период с 1999 г. по 2002 г. включительно доля женщин в России была ниже, чем в странах переходного периода. В 2003 г. они фактически сравнялись, после чего российский уровень продолжил опережающий рост. Если в 1999 г. доля женщин в России составила 94 % от стран переходного периода, то в 2012 г. – 104 %.

В Беларуси только в 1999 г. доля женщин среди преподавателей была ниже, чем в странах переходного периода, с 2000 г. не только постоянно выше, но наблюдается рост с более высокой скоростью. В результате доля женщин в Беларуси от уровня стран переходного периода выросла с 99 % в 1999 г. до 111 % в 2012 г. Особенностью динамики феминизации преподавательского состава вузов Беларуси является тот факт, что с 2008 г. наблюдается стабилизация этого процесса.

Для более точного количественного сравнения динамики гендерного состава преподавателей вузов в России и его оценки на международном фоне используем индекс паритета, который представляет собой отношение числа лиц женского пола к числу лиц мужского пола. Индекс равен 1 при гендерном паритете, меньше 1 в случае, когда женщин меньше, чем мужчин; больше единицы – женщин больше. [1, с. 158].

Значения индексов гендерного паритета, рассчитанные на основе данных табл. 1, показывают, что в мире в целом, в развитых и развивающихся странах

постоянно меньше 1, в странах переходного периода – и Беларуси – больше 1, в России в 1999 и 2000 гг. – меньше единицы, с 2001 г. – больше единицы. С 2003 г. уровень индекса превысил страны переходного периода. В Беларуси – с 2000 г. Отсюда видно, что быстрые темпы феминизации высшей школы в России и Беларуси все дальше удаляют эти страны не только от развитых, развивающихся стран, но и стран переходного периода и ситуации в мире в целом.

Если сравнить ситуацию в России и Беларуси с отдельными странами, то по данным ЮНЕСКО, среди них есть примеры, где доля женщин среди преподавателей вузов еще выше. По данным 2012 г. к их числу относятся: Мьянма, или Бирма – 80,1 %, Казахстан – 64,1 %.

Анализ динамики гендерного состава преподавательских кадров в вузах России показывает, что в течение 1999–2013 гг. на фоне общей тенденции к феминизации степень этого процесса по должностям оказалась очень дифференцированной. Доля женщин среди преподавателей выросла по всем должностным позициям, кроме последней – преподавателей и ассистентов. Максимальный рост отмечен среди ректоров (в 2,6 раза), далее по мере снижения позиции в должностной структуре уменьшается и кратность роста вплоть до нулевого роста у преподавателей и ассистентов. Следовательно, зависимость можно сформулировать следующим образом: чем выше должность, тем интенсивнее происходит процесс феминизации.

Динамика индекса гендерного паритета, рассчитанного для каждой должностной позиции, показывает, что этот показатель изменяется следующим образом: чем выше должность, тем, во-первых, он ниже, во-вторых, тем быстрее растет. Тенденция к росту наблюдается на всех должностных уровнях, кроме последнего – преподавателей и ассистентов. Здесь следует говорить о стабилизации в течение всего периода. Тенденция к дальнейшей феминизации старших преподавателей сохраняется, но темп его замедлился и есть признаки стабилизации. Относительно всех остальных должностей справедливо следующее утверждение: процесс роста доли женщин продолжается.

Теперь рассмотрим, каким образом изменяется распределение всех мужчин и всех женщин по должностной структуре в вузах России. Для этого принимаем численность каждой гендерной группы в каждом году за 100 % и рассматриваем распределение преподавателей по ступенькам должностной лестницы. Анализ показывает, что распределение преподавателей, как мужчин, так и женщин, претерпело с 1999 г. значительные изменения. Общими являются следующие тенденции: рост доли профессоров, снижение долей ст. преподавателей, преподавателей и ассистентов.

В то же время различий существенно больше, причем касающихся как направлений тенденций, так и их интенсивности. Доля проректоров среди мужчин выросла незначительно, на пятую часть, а у женщин – вдвое. При незначительном росте доли деканов у женщин, у мужчин наблюдается ее снижение примерно на пятую часть. Доля заведующих кафедрами у женщин выросла почти в полтора раза при относительной стабильности у мужчин. Доли про-

фессоров выросли в обеих гендерных группах, в то же время темпы роста существенно отличаются: для мужчин – в 1,7 раза, для женщин в 2,3 раза.

Ситуация с доцентами в гендерном измерении следующая – у женщин она выросла более чем на треть при стабильной доле среди мужчин. Доля старших преподавателей сократилась, причем в равной степени среди женщин и мужчин. Ситуация с преподавателями и ассистентами несколько иная – среди женщин их доля уменьшилась почти вдвое, мужчин – почти в полтора раза.

Из сравнительного анализа распределения гендерных групп по должностям следует вывод о том, что среди женщин эти изменения оказались более существенными, в результате чего женский профиль распределения по должностям стал ближе к мужскому.

Несмотря на заметную феминизацию, низшие ступеньки должностной лестницы (старшего преподавателя, преподавателя и ассистента) по-прежнему имеют «женское лицо», хотя ситуация изменилась: если в 1999 г. почти 60% от всех женщин занимали должности ниже доцента, то в 2013 г. таких было менее 40%.

На основе рассчитанных индексов гендерного паритета по должностным позициям на основе данных с 1999 по 2013 гг. для вузов России видно, что по всем должностям позициям гендерное соотношение изменилось в сторону паритета, причем ближе всего к гендерному равновесию находятся доценты. В 2013 г. женщины не только достигли уровня мужского распределения, но и превысили его.

Следовательно, на фоне медленного, постепенного процесса роста доли женщин среди преподавательского состава вузов как общемировой тенденции феминизация в России и Беларуси происходит более быстрыми темпами, причем чем выше уровень в должностной структуре, тем в большей степени происходит феминизация.

Выводы.

1. В течение постсоветского периода (1995–2013) наблюдалась явная тенденция к феминизации преподавательского состава вузов России и Беларуси. Точкой гендерного паритета в России является 2001 г., в Беларуси – 1999. Следует отметить, что признаков стабилизации гендерного состава в России не наблюдается, в то время как в Беларуси с 2008 г. гендерный состав относительно стабилен.

2. Сравнительный анализ российской и белорусской высшей школы с международными данными показывает, что скорость феминизации преподавательских кадров России выше, чем в мире в целом, в развитых, развивающихся странах, а также странах переходного периода, еще выше – в Беларуси, в результате чего увеличивается разрыв между как Россией, так и Беларусью и всеми перечисленными группами стран по гендерному составу преподавательских кадров.

3. Процесс феминизации преподавательского состава в России дифференцирован по должностям, причем наблюдается следующая зависимость: чем выше должность, тем интенсивнее происходит этот процесс.

Список использованных источников

1. Education for all 2000–2015: achievements and challenges. – UNESCO, Paris, 2015.
2. She Figures 2012. Gender and Innovation. – Statistics and Indicators/European Union, 2013
3. Женщины и мужчины России. Стат. сб./Росстат. – М., 2014.
4. Образование в Российской Федерации: 2014: стат. сб. – М.: ГУ – ВШЭ, 2014.

УДК 37

ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ

В. А. Салов

Национальный горный университет,
г. Днепропетровск, Украина

Приведен анализ развития реформ системы высшего образования Украины.

Ключевые слова: Закон о высшем образовании, Национальная рамка квалификаций, перечень областей знаний и специальностей, структура высшего образования.

ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATION REFORMS

Reform analysis of Ukrainian higher education.

Keywords: Higher education law, the national qualification framework, the list of specialties and areas of knowledge, the structure of higher education.

Введение. Конкурентоспособность любой страны, успех экономических и политических реформ зависит от эффективности реформы образования – основной сферы развития общества. Развитие технологий, производственных сил и общества создают новые вызовы. Одним из немногих ответов на них является подготовка населения к эффективной деятельности, которую способно обеспечить качественное образование.

В современном мире образовательные реформы стали перманентным процессом, а недовольство общественности их результатами – поводом для продолжения и корректировки.

Основные проблемы для системы высшего образования Украины таковы:

- динамично меняющиеся требования рынка труда и связанная с этим необходимость обеспечения устойчивых связей системы высшего образования и рынка труда;
- превращение высшего образования в основной источник инновационного экономического развития и, следовательно, необходимость укрепления связей вузов с научными организациями, промышленными предприятиями и бизнесом;
- массовость высшего образования, расширение академических свобод, растущая индивидуализация учебных траекторий и связанная с этим необходимость более эффективного контроля качества высшего образования;

- растущая трудовая и образовательная мобильность и связанная с этим необходимость сохранения единого образовательного пространства, интернационализации высшего образования;

- недофинансирование системы высшего образования, рост платных образовательных услуг в условиях социально-экономической дифференциации общества и связанная с этим необходимость повышения финансирования и обеспечения доступности образования для различных категорий населения;

- изменение демографической ситуации и связанная с этим необходимость реформирования, реструктуризации содержания и структуры образования в условиях растущей конкуренции;

- все менее реалистично обеспечивать финансирование высшего образования в условиях затянувшегося экономического кризиса, что формирует необходимость привлечения средств бизнеса, который получает право на жесткие оценки и требования к эффективности образования.

- опора на традиционный способ обучения, который должен быть дополнен, а впоследствии заменен самостоятельным обучением студента под руководством преподавателя, что обеспечит реальный студентоцентризм и индивидуальные траектории обучения;

- отсутствие нормативно-правовых актов и методических разработок, способных гарантировать устойчивое функционирование и развитие системы обеспечения качества высшего образования;

- неадекватное отношение властных структур к статусу и ресурсному обеспечению преподавателей высшей школы.

Ход реформ высшего образования Украины, направленных на преодоление перечисленных проблем, сдвинулся с мертвой точки, чему способствовало кардинальное совершенствование нормативной базы. В настоящее время ее определяют новый Закон Украины «О высшем образовании» [1] (далее – Закон), Национальная рамка квалификаций [2] (далее – НРК), Перечень отраслей знаний и специальностей, по которым осуществляется подготовка соискателей высшего образования [3].

Процесс имплементации новой нормативной базы в систему высшего образования несколько усложняют привычка к функционированию в командно-административной системе и неготовность к реализации предоставленной автономии.

Однако, уже сейчас всем в Украине ясно, что преодоление искусственных препятствий и разрушение авторитарных систем является лишь делом времени.

Ниже представлен анализ влияния основных изменений нормативной базы на проектирование, планирование и организацию высшего образования.

Закон Украины «О высшем образовании». Закон предусматривает следующие изменения.

Введена новая структура высшего образования (табл. 1).

Таблица 1

Уровни и степени высшего образования по специальностям, тип программ подготовки, сроки обучения

Уровень	Степень	Уровень по НРК	Тип программы	Срок обучения
начальный	младший бакалавр	5-й	образовательно-профессиональная	2...3
1-й	бакалавр	6-й	образовательно-профессиональная	3...4
2-й	магистр	7-й	образовательно-профессиональная	1,5...2
			образовательно-научная	2
3-й	доктор философии	8-й	образовательно-научная	4
научный	доктор наук	9-й	научная	–

Формы обучения – очная (дневная, вечерняя) и заочная (дистанционная) могут сочетаться.

Квалификация выпускника определяется в дипломе о высшем образовании как степень, специальность, специализация и профессиональная квалификация.

Перечень отраслей знаний и перечень специальностей формирует Министерство образования и науки Украины (далее – МОН). Действующие специальности считаются специализациями, которые вводятся высшими учебными заведениями и не подлежат утверждению МОН.

Научно-методические комиссии специальностей МОН разрабатывают стандарты образовательной деятельности и стандарты высшего образования по каждому уровню высшего образования в пределах каждой специальности. Стандарты высшего образования определяют:

- объем кредитов ЕКТС, необходимый для получения соответствующей степени высшего образования;
- перечень компетентностей выпускника;
- нормативное содержание подготовки соискателей высшего образования, сформулированное в терминах результатов обучения;
- формы аттестации соискателей высшего образования;
- требования к системе внутреннего обеспечения качества высшего образования;
- требования профессиональных стандартов.

Дефиниция термина «результаты обучения» – совокупность знаний, умений, навыков и других компетентностей, приобретенных в процессе обучения по определенной образовательно-профессиональной или образовательно-научной программе, которые можно идентифицировать, количественно оценить и измерить».

Высшие учебные заведения разрабатывают образовательные (научные) программы в пределах лицензированной специальности по требованиям стандартов высшего образования.

Высшее учебное заведение, которое желает аккредитовать образовательную программу, представляет Национальному агентству по обеспечению

качества документы, подтверждающие соответствие его образовательной деятельности стандартам высшего образования по соответствующей специальности.

Образовательные программы предусматривают уменьшение объема одного кредита ЕКТС до 30 и максимальной учебной нагрузки преподавателя до 600 часов.

Высшее образование образовательно-квалификационного уровня специалиста приравнивается к степени магистра, а образовательно-квалификационного уровня младшего специалиста приравнивается к степени младшего бакалавра. Последний прием для получения образовательно-квалификационного уровня младшего специалиста и специалиста будет проведен в 2016 году.

Закон определяет основные обязанности вуза:

- принимать меры по предотвращению и выявлению академического плагиата;
- создавать необходимые условия для получения высшего образования лицами с особыми потребностями;
- обнародовать на официальном сайте информацию о реализации своих прав и выполнения обязательств;
- иметь внутреннюю систему обеспечения качества образовательной деятельности и качества высшего образования.

Ведущие вузы Европы создали эффективные системы внутреннего и внешнего обеспечения качества высшего образования на основе общих стандартов и рекомендаций [3], назначение которых – оказание помощи вузам в обеспечении и повышении качества деятельности для утверждения своих прав на автономию. Стандарты и рекомендации действуют на европейском образовательном пространстве более 10 лет и воспринимаются вузами как целесообразные. На них и ориентирован Закон Украины «О высшем образовании».

Осознание понятия «качество образования», овладение европейскими стандартами, создание соответствующей системы обеспечения качества – актуальные задачи для научно-педагогических работников Украины.

Национальная рамка квалификаций. Цель НРК:

- введение европейских стандартов и принципов обеспечения качества образования с учетом требований рынка труда к компетентностям выпускников;
- гармонизации норм законодательства в сфере образования и социально-трудовых отношений;
- содействия национальному и международному признанию квалификаций, полученных в Украине;
- налаживания эффективного взаимодействия сферы образовательных услуг и рынка труда.

Национальная рамка квалификаций легализовала дефиниции терминов: «автономность», «ответственность», «интегральная компетентность», «квалификация», «квалификационный уровень», «компетентности», «коммуникация», «результаты обучения».

Новый Закон адаптирован к Национальной рамке квалификаций. Например, магистерский уровень высшего образования по Закону отвечает 7-му квалификационному уровню НРК и предусматривает получение углубленных теоретических и/или практических знаний, умений, навыков по избранной специальности (или специализации), общих основ методологии научной и/или профессиональной деятельности, других компетенций, достаточных для эффективного выполнения задач инновационного характера соответствующего уровня профессиональной деятельности. Интегральная компетентность 7-го уровня НРК сформулирована как способность решать сложные задачи и проблемы в определенной области профессиональной деятельности или в процессе обучения, предусматривает проведение исследований и/или осуществление инноваций и характеризуется неопределенностью условий и требований.

Перечень отраслей знаний и специальностей. Новый перечень более понятен для абитуриентов, которым легче сориентироваться в новых 27 областях знаний и 114 специальностях, чем в 48 отраслях знаний, 144 направлениях подготовки и более 500 специальностях предыдущих перечней. Укрупнение специальностей должно способствовать интеграции высшего образования в европейское пространство.

Создание перечня как единого целостного документа для всех уровней высшего образования и его формирование на базе направлений подготовки сокращает номенклатуру специальностей, не затрагивает предыдущий опыт, систематизирует перечень специализаций.

Противоречия и недостатки нормативной базы. Внедрение нормативной базы выявляет досадные просчеты, которые необходимо устранить в ближайшем будущем.

Закон не содержит критериев и условий определения сроков обучения младшего бакалавра (два или три года), бакалавра (три или четыре года), магистра (полтора или два года).

Нарушена система стандартизации высшего образования Украины, построенная на компетентностном (деятельностном) подходе. Профессиональные стандарты разработаны системой труда далеко не по всем профессиям, а квалификационные характеристики выпускников уже выведены из состава системы стандартов. Пренебрежение национальными достижениями в области проектирования высшего образования объяснимо – предшественники каждого нового министра внедряли свою концепцию развития образования, но ее реализацию не доводили до конца.

Интегральные компетентности НРК не классифицированы по уровням профессиональной деятельности (эксплуатационный, технологический, исследовательский), что затрудняет использование НРК для формирования профессиональных стандартов и стандартов высшего образования. Нормативная база не содержит дефиниции «компетенция» в смысле круга полномочий лица с высшим образованием для возможности отбора содержания подготовки (в чем и заключается суть компетентностного подхода к проектированию образования).

Не свободен от недостатков и перечень специальностей. Например, вместе со специальностью «Горное дело» в одной области знаний оказались такие «родственные» специальности как «Пищевые технологии», «Технологии легкой промышленности», «Издательство и полиграфия».

Академическая автономность. Перечисленные противоречия и недостатки нормативной базы преодолимы благодаря основному ее достоинству – предоставлению реальной академической автономности, что начинают ощущать вузы Украины.

Важно, что академическая автономность позволяет реализовать вузам свои взгляды и пути обеспечения качества подготовки. Например, структура программ дисциплин ведущих кафедр Национального горного университета закладывает качество подготовки посредством выявления дисциплинарных компетенций (путем декомпозиции требований профессиональных стандартов или эквивалентных документов), которые затем используются как критерий отбора содержания дисциплины и требований к средствам диагностики.

Для каждой дисциплинарной компетенции в зависимости от особенностей специальности устанавливается необходимая степень сложности действий студента при контроле (описывать, обозначать, называть, изображать, понимать смысл, различать, сравнивать, идентифицировать, выбирать, доказывать, сознательно использовать, изменять, решать, находить, объяснять, рассчитывать, анализировать, дифференцировать, охватывать, отделять, противопоставлять, синтезировать, составлять, разрабатывать, развивать, по-новому формулировать, планировать, генерировать, оценивать, определять, интерпретировать, критиковать, прогнозировать и т.п.). Установление целесообразной степени сложности компетенции и закрепление ее в программе дисциплины создает предпосылки для реального обеспечения качества. Программы содержат также понятные для студента процедуры и критерии оценивания в зависимости от уровня сформированности компетенций, который он демонстрирует.

Такой формат программы дисциплин фактически является «дорожной картой» обеспечения качества для преподавателя и студента.

Список использованных источников

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікації» № 1341 від 23. 11. 2011. – Київ.
2. Закон України «Про вищу освіту» 01.07.2014 // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37, 38.
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 26.04.2015 №266 «Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти».
4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.

ИНТЕРЕСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ИТ-КОМПАНИЙ

С. В. Селицкая

Белорусский государственный экономический университет,
Бобруйский филиал, Республика Беларусь

Решение вопроса о подготовке необходимых экономике специалистов, возможно благодаря интеграции вуза и ИТ-компаний. В статье представлен опыт работы регионального вуза и ИТ-компаний.

Ключевые слова: интеграция ИТ-компаний и вузов, рынок образовательных услуг, компетентностный подход.

INTERESTS INTERACTION BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE IT-COMPANIES

The question of preparing the necessary economy of professionals is possible thanks to the integration of the university and IT-companies. The article presents the experience of the regional university and IT-companies.

Keywords: cooperation between IT companies and universities, educational services market, competence-based approach.

Информатизация общества, которая характерна для настоящего периода развития экономики в Республике Беларусь, обусловлена внедрением новых информационных технологий во все сферы трудовой деятельности, инновационным развитием малого бизнеса, становлением новой сферы трудовой деятельности – ИТ-сферы. Качество Белорусского профессионального образования в этой сфере известно во всем мире – белорусские программисты становятся победителями международных соревнований по программированию, демонстрируя высокий уровень квалификации и опыта.

Сегодня ситуация в плане подготовки специалистов ИТ стремительно изменяется. Вузы Республики осуществляют подготовку специалистов следующих квалификаций: инженер-программист, инженер по информационным технологиям, инженер-программист-системотехник, системный программист-логистик, информатик, специалист по разработке программного обеспечения, математик, системный программист и др. По оценке экспертов Администрации Парка высоких технологий (ПВТ), в 2018 г. самыми востребованными специальностями в ПВТ станут инженер-программист, математик, на которые в совокупности придется 60 % спроса, инженер-системотехник (14 %), инженер по ИТ (9 %) [1]. Также для крупных компаний, с целью автоматизированного сопровождения управления бизнес-процессами не меньший интерес представляют экономисты-информатики, подготовку которых осуществляет Белорусский государственный экономический университет.

Модернизация системы образования ориентирована на расширение рынка образовательных услуг, внедрение образовательных стандартов третьего

поколения, интеграцию в европейское образовательное пространство, организацию образовательного процесса на основе прокиткоориентированного, компетентностного подходов. А изменения структуры рынка неизбежно приводит к дисбалансу потребности и подготовки специалистов ИТ-сферы, которая достаточно мобильна и гибка. Поэтому сегодня интересы бизнес компаний направлены на расширение сотрудничества и взаимодействия с вузами. Среди примеров такого сотрудничества можно привести проекты по созданию учебно-научных лабораторий, организация целевых обучающих программ для преподавателей.

В этом контексте направления взаимодействия вуза и бизнес-компаний – это прежде всего взаимовыгодное сотрудничество, основные преимущества, которого отражены в таблице 1.

Таблица 1

Преимущества взаимодействия вуза ИТ-компаний

Для вуза	Для ИТ-компаний
Реализация принципов практико-ориентированного обучения в соответствии с современными тенденциями высшего образования	Участие в подготовке молодых компетентных специалистов
Постоянное обеспечение базы-практики для специалистов	Практическая подготовка специалистов
Мотивация студентов к профессиональной деятельности и возможность дальнейшего трудоустройства	Экономия средств и времени для подготовки специалистов, увеличение конкурентоспособности за счет отбора студентов для дальнейшего трудоустройства
Привлечение практиков к процессу профессиональной подготовки специалистов	Создание системы обратной связи в подготовке компетентных специалистов
Поддержка материальной базы вуза (создание лабораторий)	Повышение имиджа компании
Повышение профессиональных компетенций преподавательского состава (проведение обучающих курсов, мастер-классов)	Участие бизнеса в разработке и новых стандартов подготовки специалистов, с учетом современных требований

Небольшой подобный опыт работы в этом направлении накоплен у Бобруйского филиала Белорусского государственного экономического университета, в котором осуществляется подготовка по специальности «Экономическая информатика». Сотрудничество с такими компаниями как EPAM Systems, Представительством SAP в Республике Беларусь стало возможным после открытия учебно-научной лаборатории SAP-БГЭУ-EPAM в 2012 году и через год отделение этой лаборатории открыто в Бобруйском филиале. (Для справки SAP University Alliances – в единую структуру которого входит Академический центр компетенции SAP, созданный в 2008 году в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете, оказывает поддержку 48 университетам России, Украины, и 3 университетам Беларуси. Центр координирует вопросы использования программного обеспечения SAP в учебном и научном процессах).

Став участниками программы Университетский Альянс студенты Бобруйского филиала получили возможность использовать то же программное

обеспечение SAP, что и клиенты SAP по всему миру. Открытие лаборатории явилось логическим продолжением сотрудничества EPAM Systems и БГЭУ. У студентов и преподавателей появились дополнительные возможности в наращивании профессиональных компетенций в работе с программным продуктом SAP.

В настоящее время нам удалось синхронизировать учебный процесс по подготовке студентов специальности "Экономическая информатика" факультета менеджмента БГЭУ и студентов специальности «Экономическая информатика» Бобруйского филиала. Студенты филиала осваивают передовые решения для управления бизнесом, и как показала практика, из вузов, где работает программа SAP University Alliances, выходят уже практически подготовленные к работе высокообразованные молодые кадры.

На протяжении нескольких последних лет Университетский Альянс SAP СНГ и компания EPAM являются партнерами Университетской декады студенческой науки БГЭУ «Молодежь в науке и бизнесе». С целью дальнейшего взаимодействия науки и бизнеса в рамках декады в Бобруйском филиале проводится Республиканская научно-практическая конференция. Формат мероприятия включает секционные заседания и позволяет молодым людям, делающим свои первые шаги в науке, обменяться мнениями, получить опыт творческого обсуждения прослушанных докладов, апробировать полученные результаты исследований по различным направлениям, в том числе и по информационным технологиям. В рамках секционных заседаний проводится конкурс докладов и лучшие доклады, по мнению членов жюри, в состав которого входят и представители IT-компаний, публикуются в сборнике материалов конференций. В конференции принимают участие студенты, магистранты, аспиранты, а отклик компетентного жюри позволяет молодым исследователям продвинуться в решении определенных учебных и профессиональных задач.

В целях реализации практико-ориентированного, компетентностного подходов в рамках проведения конференции организуются мастер-классы профессионалов-практиков, трансляцию которых мы осуществляем в реальном режиме времени, что дает возможность просмотреть мастер-классы в любое время.

Подобный опыт сотрудничества вуза и IT-компаний несомненно обогащает профессиональные навыки будущих специалистов. По мнению участников конференции, которое они отразили в заполненной анкете после работы, на вопрос «Почему Вы решили принять участие в конференции?». Ответы распределились следующим образом: 35 % ответили, что занимаются научно-исследовательской деятельностью; 43 % – порекомендовал научный руководитель; 11 % необходима публикация (это ответы аспирантов и магистрантов), 11 % ответили, что на решение принимать участие в данной конференции повлияло отсутствие оргвзноса. На вопрос «Что полезного Вы взяли для себя?». Среди ответов были: «интересные знакомства с молодыми учеными и организаторами конференции», «полезная информация на мастер-классах», «рекомендации членов жюри», «навыки выступления перед аудиторией». Участники также отметили, что обязательно примут участие в следующем году.

В заключение следует отметить, что обе стороны и IT-компании и вуз заинтересованы во взаимодействии друг с другом. Вуз со своей стороны оперативно вносит коррективы в образовательные программы, обеспечивая тем самым условия для конкурентоспособности выпускников. При этом у компаний появляется возможность ставить задачу по осуществлению подготовки специалистов «по заказу», принимать непосредственное участие в реализации совместных проектов, выступать партнерами научных мероприятий, разрабатывать учебно-методические материалы, предоставлять базы для практики и стажировки – участвовать в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. Деревянко, Ю. Н. Современный подход к профориентационной работе в вузе / Ю. Н. Деревянко [и др.] // Высшая школа. – 2013. – № 6. – С. 40–43.

УДК 316.6-057.17

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-АНДРАГОГ – КЛЮЧЕВАЯ ФИГУРА ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Ю. А. Трусъ

Институт бизнеса и менеджмента технологий БГУ,
г. Минск, Республика Беларусь

В материале, написанном на опыте андрагогической практики автора, рассматриваются вопросы подготовки и деятельности преподавателя, работающего в системе дополнительного образования взрослых. Анализируется модель преподавателя-андрагога через призму трех составляющих: личность, ведущий группы, профессионал в предметной области. Подчеркивается необходимость постоянного компетентностного развития преподавателя-андрагога.

Ключевые слова: преподаватель-андрагог, взрослые обучаемые, система дополнительного образования взрослых.

A TEACHER-ANDRAGOGE – THE MAIN PROCESS' FIGURE OF A QUALITY RISE OF THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION OF ADULTS

The article is written on the author's materials. The questions of a teacher's preparation and work with adult audience are described. The teacher-andragoge's model is analyzed with three components: personality, group leader and expert in a problem's field. The necessity of a teacher-andragoge's development of competences is emphasized.

Keywords: a teacher-andragoge, adult pupils, the system of supplementary education of adults.

Эффективность системы дополнительного образования взрослых, реализуемой на уровне конкретного учебного заведения, предоставляющего услуги по подготовке и переподготовке руководителей, кандидатов, выдвинутых в кадровый управленческий резерв и специалистов предприятий различных

форм собственности и рыночных сегментов, определяется широким спектром факторов. Среди них: разнообразие и качественные характеристики реализуемых программ, степень развития учебно-материальной базы, отвечающей современным требованиям андрагогического процесса, методическое обеспечение занятий и др. По нашему мнению, ключевым фактором успешного решения задач обучения и развития взрослых выступает качество подготовки преподавателей-андрагогов, на практике реализующих эти программы.

В последние годы наметилась тенденция интенсификации исследований, относящихся к области дополнительного образования взрослых. Она обусловлена, как появлением новых концепций и технологий, так и реализацией в образовательной среде подходов, которые были разработаны и начали использоваться десятилетия назад, а некоторые из них имеют и более давнюю историю. При этом, как отмечают отечественные и зарубежные теоретики и практики в области дополнительного образования взрослых (Ю. М. Жуков; Дж. Равен и др.), сложившиеся, как в широком социальном контексте, так и на уровне конкретной образовательной структуры, системы формирования профессионального опыта и совершенствования компетентности взрослых учащихся, осуществляющиеся в ходе процессов созревания, воспитания, социализации, образования и профессиональной адаптации не всегда должным образом справляются с возникающими задачами. Количественный рост исследований, относящихся к андрагогической тематике, далеко не всегда сопровождается достижениями качественного характера.

Среди большого числа зарубежных и отечественных публикаций на андрагогическую тематику, работы, освещающие компетентностные особенности самих преподавателей, занимают незаслуженно малую часть. Разрыв между расширяющейся практикой обучения и развития взрослых и теоретическим осмыслением не только того, что и как, но и кем в этой профессиональной области делается, в настоящее время становится существенным.

Выход из сложившейся ситуации видится нам в кардинальном изменении подходов к подготовке андрагогических кадров и работе с ними. Согласимся с мнением ректора БГПУ имени М. Танка А. И. Жука, который считает, что образование является важнейшей сферой социальной жизни. Именно образование формирует интеллект, культуру, духовность нашего общества, определяет его нынешнее состояние и задает контуры будущего. Время диктует новые требования к образованию. Особую актуальность приобретает проблема качества образования и управление процессом его обеспечения. Качество образования – интегральная характеристика образовательной системы, отражающая ее соответствие личным ожиданиям субъектов образования, социальным запросам и государственно-нормативным требованиям. Качество образования как многомерное понятие рассматривается в трех аспектах: качество условий, качество процесса и качество результатов, а управление качеством образования должно обеспечить каждый из названных аспектов [3; 4].

Рассматривая предпосылки и условия повышения качества дополнительного образования, важно, прежде всего, обратить внимание:

- на уровень профессионализма андрагогических кадров, обеспечивающих качество образования, уровень их мотивации и качество повседневной работы, интеллектуальное лидерство и инновационную активность;
- на управленческую компетентность администрации и самих преподавателей в решении стратегических задач и текущих проблем.

В настоящее время применительно к системе дополнительного образования взрослых как никогда актуальной является ленинская идея о том, что ценность любого образования определяется, прежде всего, составом преподавателей, которые реализуют этот непростой процесс. До В. И. Ленина эту же мысль, несколько в иной форме, высказал классик педагогической науки А. Дистервег: «Самым важным предметом в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель» [2]. Важность и значимость мысли, сформулированной им более двухсот лет назад, подкреплена сегодня не только рядом выводов, положений, теорий и систем анализа, которые касаются функций, ролевых позиций, профессиональных качеств преподавательского состава и их места в системе подготовки высокопрофессиональных кадров, но и отзывами самих слушателей, а также их успехами в управленческой и деловой практике.

Вопрос подбора, непрерывной подготовки, стимулирования и – главное, удержания – преподавателей-андрагогов не является уникальным и острым только для нашей страны. Ведущие западные университеты в погоне за повышением престижности своих дипломов включились в жесткую конкурентную борьбу за лучшие преподавательские кадры. Отечественным кузницам управленческих кадров имеет смысл обратиться к опыту американских бизнес-школ, которые, для того, чтобы приблизить друг к другу преподавание, науку и практику, предпочитают приглашать в преподаватели людей, поработавших на руководящих должностях в частных компаниях и на государственной службе, и в то же время имеющих степень доктора философии, опытных в обучении и научных исследованиях. Профессора, прошедшие такого рода «ротацию» – это особая, очень ценная для школ бизнеса категория преподавателей.

Говоря о важности периода профессионального становления специалиста помогающей профессии, к которой относится преподаватель-андрагог, и необходимости отслеживать моменты своего личностного изменения, научиться фиксировать результаты своего движения в освоении профессии, видеть перспективу, обсуждать актуальные и значимые для себя вопросы, проблемы, переживания, В. Л. Кокоренко отмечает, что «во многом эти вопросы и переживания касаются своего «Я», потребности быть уверенным в себе и своей профессиональной компетентности, взаимоотношений с другими людьми, осознания огромной ответственности своего вмешательства в жизнь, во внутренний мир человека по роду своей профессиональной деятельности» [7, с. 4].

Участники процесса повышения квалификации и переподготовки кадров (заказчик, участники, коллеги) рассматривают преподавателя-андрагога через призму трех составляющих: преподаватель-андрагог как Личность;

Анализ работ, посвященных андрагогической тематике [1; 5; 6; 8], позволяет выделить следующие характеристики, желательные для преподавателя, работающего с взрослыми обучаемыми:

- концентрация на взрослом обучаемом, желание и способность ему помочь; аутентичность поведения, т.е. способность предъявлять группе подлинные эмоции и переживания;
- открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям, гибкость и терпимость; эмпатичность, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта;
- уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности, высокий уровень саморегуляции; уверенность в себе, позитивное самоотношение, адекватная самооценка, осознание собственных конфликтных областей, потребностей, мотивов;
- богатое воображение, интуиция; высокий уровень интеллекта.

К отмеченному перечню, по нашему мнению, необходимо добавить: высокую работоспособность, полихроничность, энергичность, креативность и поведенческую гибкость, творческий подход к работе, уверенность в своем праве на ошибку, широту ролевого репертуара и гибкость смены ролей: преподаватель-андрагог как Ведущий группы.

Группа взрослых обучаемых является сложным образованием, в котором протекают различные динамические процессы и происходят явления, которые могут одновременно выступать, как причиной, так и следствием. Понимание преподавателем-андрагогом природы этих феноменов, способность грамотно управлять ими и эффективно использовать их для достижения содержательных результатов выступает одним из показателей его профессиональной зрелости: преподаватель-андрагог как Профессионал (Эксперт) в предметной области, которой посвящена программа обучения, а также в деловой сфере, в которой работают участники.

Интересна точка зрения С. И. Макшанова (1998), который считает, что по поводу заявленной темы преподаватель, работающий с взрослыми слушателями, должен быть экспертом такого уровня, чтобы совокупная компетентность всех участников не была выше преподавательской.

Отметим два важных момента, две установки, связанные с деятельностью преподавателя-андрагога:

- его стремление к совершенствованию основ своей профессии – степень осознания необходимости изучать процессы и продукты своего труда; эта установка может считаться развитой, если профессионал поддерживает исследования, ведущие к лучшему пониманию его предмета;
- мотивация к собственному непрерывному обучению и развитию.

Обучая и развивая других, преподаватель-андрагог должен быть образцом, своеобразным эталоном в этом процессе. Он должен настроить свое профессиональное сознание на поиск и реализацию различных идей, фактов, материалов, постоянно держа в голове вопрос: «Как я это могу использовать в своей преподавательской деятельности?» Участие в профессиональных клубах, посещение занятий своих коллег, создание собственной копилки методи-

ческих средств, рефлексия своего андрагогического опыта – все это является важными составляющими профессионального роста преподавателя, работающего в системе дополнительного образования взрослых.

Преподаватель-андрагог должен чувствовать себя «человеком на своем месте», обладающим достаточными внутренними ресурсами для наилучшего выполнения собственной работы в рамках задач по обучению и развитию взрослых. Такой преподаватель готов гибко и во всеоружии встречать требования дня. Ему незачем уклоняться от объективной оценки своей работы, поскольку его профессиональная самооценка устойчива. Он мотивирован к сотрудничеству и партнерскому взаимодействию со своими коллегами, другими преподавателями-андрагогами, поскольку он обладает ясной профессиональной идентичностью.

Список использованных источников

1. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие для системы дополнительного профессионального образования и высших учебных заведений по педагогическим специальностям / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 496 с.
2. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения / Ф. А. В. Дистерверг, В. А. Ротенберг. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с
3. Жук, А. И. Образование и подготовка кадров с высшим образованием в Республике Беларусь / А. И. Жук // Кіраванне у адукацыі. – 2011. – № 10. – С. 3–9.
4. Жук, А. И. Повышение качества образования через активизацию внедрения и использования современных образовательных технологий / А. И. Жук // Кіраванне ў адукацыі. – 2011. – №11. – С. 4–8.
5. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А. П. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Московск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 216 с.
6. Змеёв, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 271 с.
7. Кокоренко, В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В. Л. Кокоренко. – СПб.: Речь, 2005. – 101 с.
8. Макшанов, С. И. Психология тренинга в профессиональной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / С. И. Макшанов; Санк-Петербургский государственный университет. – СПб., 1998. – 322 с.

СРАВНЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КИТАЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ

Цзин Лю

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Бурное развитие высших учебных заведений в Китае на протяжении последних лет добилось впечатляющих результатов. В процессе развития в подготовке национальных педагогических кадров наблюдается постоянная тенденция омоложения и специализации. Одновременно с большими педагогическими задачами, обусловленными требованиями к повышению по службе и проверке выполненной работы, молодые педагоги также должны выполнять определенные научно-исследовательские задачи, однако отсутствие доступных ресурсов ставит молодых учителей в неблагоприятное положение. В этой ситуации создание и реализация системы подготовки, которая могла бы в разумной мере непосредственно разрешить актуальные проблемы и оказать конкретную поддержку молодым преподавателям, является крайне важным.

Ключевые слова: подготовка преподавателей в Китае; подготовка в вузе.

COMPARISON OF TRAINING YOUNG TEACHERS IN CHINESE AND FOREIGN UNIVERSITIES

The rapid development of higher education in China in recent years has achieved impressive results. In the process of the preparation of national pedagogical personnel observed a constant tendency of rejuvenation and specialization. Along with great pedagogical challenges posed by the requirements for promotion and verification of work done, young teachers also need to perform certain research problem, but the lack of available resources puts young teachers at a disadvantage. In this situation, the creation and implementation of a system of training that could reasonably directly resolve current problems and provide concrete support to young teachers is extremely important.

Keywords: teacher training in China; training in high school.

Международная система подготовки молодых преподавателей состоит из четырех основных аспектов, включая вводную подготовку в начале работы преподавателем, подготовку под началом научного руководителя или консультанта, подготовку во время работы, осуществляемую сами вузом, и дополнительное обучение преподавателей в процессе работы. Четыре этих типа подготовки пронизывают всю профессиональную карьеру молодого преподавателя вуза, а также обеспечивают возможности непрерывного обучения в процессе работы.

Основной целью вводной подготовки молодых преподавателей является помочь новому педагогу в полной мере уяснить потребности учащихся, ознакомиться с политикой, процессами и методами учебного заведения касательно служебных обязанностей для успешного начала работы. Конкретные

методы подготовки молодых преподавателей высших учебных занятий до вступления в должность отличаются между странами. На сегодняшний день вводная подготовка преподавателей университетов уделяет основное внимание обязательным специальным знаниям и психологической подготовке педагога перед вступлением в должность. Правительства различных государств наперебой издают соответствующие постановления, касающиеся этапа предварительной подготовки, вносят соответствующие предложения для вузов и учреждений по подготовке преподавательских кадров для того, чтобы стимулировать сотрудничество и понимание между учреждениями образования. В США текущий план подготовки молодых преподавателей для университетов в основном реализуется посредством программы аспирантуры и прочих проектов [1]. В 1993 году американский Совет аспирантур начал продвижение «Плана подготовки будущих преподавателей», который реализуется Федеральным университетом США.

Подготовка под началом научного руководителя реализуется, прежде всего, посредством отбора в соответствии с рядом стандартов и процедур опытных, хорошо подготовленных, активных и ответственных преподавателей с высоким профессиональным уровнем, которые могут в качестве научных руководителей участвовать в работе по подготовке молодых преподавателей, вступивших в должность, а также могут поделиться богатым профессиональным преподавательским опытом, что, в конечном счете, реализует цель помочь новым преподавателям быстро повысить уровень и навыки преподавания. Руководящий преподаватель может в полной мере проявить свои достоинства, а также при помощи реальных вопросов и примеров выполнить функцию замещения образования, еще глубже сплотить и объединить педагогические кадры. В США система подготовки под началом научного руководителя строится на добровольном принципе, одним из ее аспектов является овладение преподавательскими навыками [2]. Научным руководителем может выступать преподаватель как из того же вуза, так и другого, вплоть до того, что он может являться не состоящим в штате университета общественным деятелем.

Подготовка преподавателей, осуществляемая вузом самостоятельно, как правило, руководствуется концепцией пожизненного образования и специализации преподавателей, где вуз преподавателя рассматривается как основная база его профессионального развития. Центральное место отводится вопросам практики с акцентом на активное участие преподавателя в интегрированной схеме преподавания, обучения и исследований с глубоким переосмыслением полученной информации. Форма продолжающегося образования, при которой преподаватель повышает свои личностные качества посредством решения актуальных вопросов, является важнейшим путем профессионального роста вузовского преподавателя [3].

Система подготовки молодых преподавателей в Китае состоит из трех уровней, включая национальный, уровень местной администрации и непосредственно вуз. Прежде всего, органы образования издают руководящую

политическую установку и план материальной помощи, которые играют направляющую роль, затем на уровне провинций и городов центрального подчинения проводится и публикуется план материальной помощи, касающийся молодых преподавателей вузов, и в конце концов, этот план помощи молодым преподавателям издается непосредственно в вузе с учетом его собственной ситуации.

Органы образования Китая всегда уделяли огромное внимание работе по подготовке молодых преподавателей вузов, издавая один за другим проекты и программы материальной помощи для новых педагогов. В 1987 году был создан «Фонд материальной помощи молодым талантливым преподавателям», а утвержденные затем проекты поддержки молодых педагогов обеспечили заботу о них на протяжении всего их развития, гарантировали продолжительный характер данных программ помощи.

Местная администрация во всех регионах Китая строго следует за планом развития кадров национальных органов образования, выдвигая программы материальной помощи провинциального уровня, соответствующие ситуации с развитием молодых преподавателей в вузах провинции. Например, в 2011 году Комитет образования Шанхая утвердил проект профессионального развития шанхайских преподавателей. Данный проект со стратегической точки зрения создавал механизмы планирования и контроля для направления развития преподавательских кадров, включая «План национального обмена основным составом молодых преподавателей шанхайских вузов», «План иностранного обмена молодых преподавателей шанхайских вузов для повышения квалификации», «План исследовательских и практических работ преподавателей шанхайских вузов» и «План материальной помощи для подготовки молодых преподавателей шанхайских вузов». Степень охвата этих четырех крупных планов очень широка, они предусматривали крупную материальную поддержку, что помогло дальнейшему всестороннему повышению преподавательских и научно-исследовательских навыков шанхайских преподавателей.

Вуз является последним местом осуществления рабочей деятельности молодого преподавателя, это база молодого педагога для личного прогресса и развития. Все вузы ставят во главу работу по подготовке новых педагогов, основываясь на национальных и местных провинциальных планах по подготовке новых кадров. В соответствии с собственными особенностями вузов они принимают меры по подготовке и поддержке молодых преподавателей. Характерные черты поддержки молодых педагогов обобщены и представлены в таблице 1.

Таблица 1

Конкретные меры по подготовке молодых преподавателей в некоторых вузах

№	Название вуза	Эффективные меры по подготовке молодых преподавателей
1.	Нанкинский университет	<ul style="list-style-type: none"> ● Добившиеся значительных успехов молодые выдающиеся преподаватели получают «зеленый свет» для продвижения по карьерной лестнице. ● Новый «План по поддержке кадров, идущих в гору» предусматривает поддержку более высокого уровня для перспективных молодых педагогов в области заработной платы, зарубежных стажировок, расходов на научно-исследовательскую деятельность, проживание и прочие текущие расходы. ● Активно реализуется политика «интернационализации коренных кадров», ведется отбор и финансирование подготовки и стажировок молодых преподавателей в именитые вузы всего мира, стимулируется качественное изменение структуры знаний и повышение научно-исследовательского уровня молодых педагогов.
2.	Университет «Чжуншань»	<ul style="list-style-type: none"> ● Для продвижения успешных молодых преподавателей университет установил «право ректора действовать по ситуации» в системе набора преподавателей. ● Касательно новых преподавателей моложе 35 лет, имеющих степень доктора наук, принят «план начальной материальной помощи молодым педагогам», обеспечивающий крайне необходимые ресурсы для начала преподавательской и научно-исследовательской деятельности. ● Касательно преподавателей среднего и младшего возраста до 45 лет, имеющих большой потенциал развития, принят «план заграничных стажировок для повышения квалификации молодых преподавателей» в целях поддержки активного участия молодых педагогов в международном научном сотрудничестве и обмене информацией и идеями.
3.	Университет Сучжоу	<ul style="list-style-type: none"> ● Внутри вуза создан фонд подготовки кадров, а также «4 проекта по подготовке кадров для научно-исследовательской и инновационной работы», «Программа научных исследований Национального фонда помощи естественным наукам», «Программа научных исследований на пересечении научных дисциплин», «Фонд молодых преподавателей по естественным наукам» для оказания материальной помощи молодым преподавателям. ● Реализуется «Программа стипендий ученым», предусматривающая отбор преподавателей среднего и младшего возраста и специальные гранты для них в рамках подготовки. ● Осуществляется международная работа с кадрами, создан специальный фонд зарубежных стажировок для помощи преподавателям, направленным на стажировку в именитые мировые вузы и научно-исследовательские организации.

В результате сравнительного анализа западных и китайских систем подготовки молодых преподавателей вузов можно заметить, что в рамках западной системы выделяются подготовка преподавателя до вступления в должность, а также под началом научного руководителя, что может быть заимствовано китайскими вузами. На данный момент в Шанхае уже начата реализация

подготовки новых педагогов городских вузов до начала работы, причем уже получены хорошие результаты. В случае четкого разделения уровней системы подготовки внутри страны, их взаимодополняемости станет возможным охватить гораздо большее число преподавателей, хотя здесь по-прежнему остаются нерешенными вопросы методов подготовки, ее механизмов и отсутствия акцентов, недостаточной интенсивности, административной путаницы, в ответ на что следует вынести предложения: во-первых, необходимо направить дальнейшие усилия на корректировку информационно-административной работы по подготовке молодых преподавателей вузов, создать механизмы отслеживания программ по подготовке и оценки достижений, сформировать стабильную систему подготовки. Во-вторых, следует усилить подготовку научно-исследовательских преподавательских кадров в вузах, рационально планировать систему создания кадровых ресурсов, поощрять выход за общепринятые научные рамки, сообща создать механизм введений инноваций. В-третьих, необходимы усилия по реализации системы работы с молодыми преподавателями, установлению соответствующих административных положений, создание механизма поощрения успешных научных руководителей, осуществить пересмотр деятельности по контролю преподавателей и политики продвижения по карьерной лестнице. В-четвертых, следует увеличить глубину научного обмена и расширить рамки общения между молодыми преподавателями, полностью выявить преимущества лекционной работы, предоставить молодым педагогам долгосрочную эффективную платформу для научного обмена. В-пятых, необходимо и далее улучшать условия работы молодых преподавателей, создавая более благоприятную среду для научно-исследовательской деятельности, чтобы в конечном счете стимулировать активность и креативность молодых педагогов.

Список использованных источников

1. *Фэнъин, Лю*. Значение заимствования опыта подготовки и административного контроля преподавателей в вузах США / Лю Фэнъин // Высшее образования в Цзянсу. – 2007. – С. 142–144.
2. *Сяоцин, Лю*. Обзор методов подготовки преподавательских навыков молодых преподавателей в зарубежных вузах / Лю Сяоцин // Студенческая газета профессионально-технической академии «Паньюй» в Гуанчжоу. – 2011. – С. 59–63.
3. *Минь, Чжоу*. Методы подготовки внутри вуза и профессионализация молодых преподавателей вузов / Чжоу Минь // Исследования молодежи Китая. – 2008. – С. 94–97.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ «СТОМАТОЛОГИИ ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА»

С. И. Черноморченко

Тюменский государственный университет,
Тюмень, Российская Федерация

Н. С. Черноморченко

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Цель данной работы – выявить влияние инновационных методов обучения на совершенствование подготовки будущих врачей. Наиболее продуктивными в результате апробации были признаны деловые метафорические игры, в процессе реализации которых у обучаемых формируется новый взгляд на способы разрешения управленческих проблем. Проведенное исследование может стать основой для продолжения поисков по проблемам совершенствования обучения студентов – будущих врачей, для выявления методов и способов повышения социальной активности будущих специалистов.

Ключевые слова: инновационные технологии, метафорическая игра, кейс-метод, индекс удовлетворенности деятельностью.

USING OF INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE TEACHING OF «PEDIATRIC DENTISTRY»

The purpose of this work – to reveal the impact of innovative teaching methods to improve the training of future doctors. The most productive as a result of testing have been recognized metaphorical game business, which in the implementation of the trainees, a new look at ways to solve management problems. The study could be the basis for the continuation of searches on improving training of students – future doctors to identify the methods and ways to increase the social activity of the future specialists.

Keywords: innovative technologies, metaphorical game, case study, index of activity satisfaction.

Современная модернизация образования как следствие социально-экономических трансформаций обусловила переосмысление и переоценку традиционных методов и приемов обучения в высших учебных заведениях страны. В процессе обучения важно развивать у студентов такие способности, как творческая активность, креативное мышление, умение быстро адаптироваться к изменчивым потребностям рынка. Ведущее место в современной системе обучения должны занимать инновационные методы подготовки специалистов, от которых в будущем потребуются формирование и реализация инновационной политики. К сожалению, инновации в образовательной деятельности, т. е. использование новых знаний, приёмов, подходов, технологий для получения результата

в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью [1], не всегда активно применяются в образовательной среде, что отражается и на качестве образования. Применение инноваций обеспечивает формирование и развитие у обучающихся так называемых универсальных навыков: способности принимать решения и умений решать проблемы, коммуникативных умений и качеств и т. д. [2]. Использование инновационных методов обучения в большой степени обусловлено спецификой преподаваемых дисциплин, и их выбор должен основываться на том, насколько они адекватны конкретной педагогической ситуации [3]. Особого внимания заслуживают активная и интерактивная модели обучения, построенные на взаимодействии преподавателя и студента с учетом принципов индивидуализации, гибкости, контекстного подхода, развития сотрудничества. При этом соответственно меняются функции преподавателя и студента: преподаватель теперь является консультантом-координатором, а не просто исполняет информирующе-контролирующую функцию, и у студентов соответственно появляется больше возможностей для самостоятельного выбора путей усвоения изучаемого материала [3].

Одним из эффективных методов формирования и развития профессиональных и социальных компетенций, позволяющим вовлечь в работу абсолютно всю студенческую аудиторию, выступает *метафорическая деловая игра* [4]. Особенность данного вида деловой игры состоит в том, что для ее проведения используются разнообразные метафоры, которые передают по аналогии проблематику реальной ситуации и современные проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются специалисты в области медицины. При проведении подобной интерактивной формы работы с обучаемыми преподаватель должен уметь выявлять индивидуальные личностные и профессиональные качества студентов для оказания им помощи в разрешении сложных проблем, возникающих в метафорической игре. Данная форма работы позволяет научить студентов аргументировать свое мнение, вносить идею, владеть культурой дискуссии и спора, что, без сомнения, связано с организацией коммуникационного процесса [4]. Как показывает наша практика проведения подобных метафорических игр, студенты, вовлеченные в подобные занятия, отличаются и навыками самосовершенствования своей когнитивной и эмоциональной сферы, что важно не только для будущего специалиста, но и для нравственной личности. В связи с этим обращение к метафорической игре, для которой, в первую очередь, характерно стимулирование активного отклика на проблемные ситуации, с которыми сталкивается специалист в процессе профессиональной деятельности, представляется вполне оправданным. Данная форма работы формирует, по нашему мнению, адекватное отношение студентов к способам накопления социального опыта и восприятия социальной среды, что в дальнейшем, несомненно, скажется на уровне их социальной зрелости в целом. Как показывает наш опыт работы, метафорические игры, основанные, прежде всего, на коммуникационном процессе, значительно повышают творческую активность участников, способствуют появлению стремления к освоению новых знаний, помогают решать достаточно сложные проблемные

вопросы, а также помогают моделировать процесс принятия решений по организации эффективной деятельности и разрабатывать предложения по совершенствованию механизма предоставления услуг населению.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами со студентами первого курса специальности «Стоматология» Санкт-Петербургского государственного университета (2014-2015 гг.). В эксперименте участвовало 24 студентов: из них 12 входило в контрольную группу, 12 – в экспериментальную группу. Студенты контрольной и экспериментальной группы имели одинаковую успеваемость. В контрольной группе использовалась традиционная методика преподавания дисциплины, в экспериментальной – систематическое и целенаправленное преподавание с активным использованием метафорических игр на практических занятиях. После года экспериментальной работы было выявлено, что 35% студентов экспериментальной группы перешли на более высокий уровень удовлетворенности профессией (индекс удовлетворенности изменился с 0,34 на 0,54 по методике профессора Н. В. Кузьминой). При традиционном обучении лишь у 28% студентов контрольной группы отмечается изменение уровня удовлетворенности профессией (с 0,34 на 0,4). Также выявлено, что студенты экспериментальной группы показывают и более высокий уровень качественной успеваемости – 52% по сравнению с контрольной группой – 37,5% [4]. Таким образом, можно заключить, что метафорические игры важны в преподавании, поскольку их целенаправленное использование формирует креативно мыслящих специалистов с высоким индексом удовлетворенностью профессией, что необходимо как для повышения качества образовательного процесса, так и для развития общества в целом. Важно, на наш взгляд, что данная технология способствует формированию не только креативно мыслящего профессионала, но и сознательной ответственной личности, крипя в дальнейшей деятельности сможет правильно оценить трудности, возникающие при решении той или иной профессиональной задачи. Проведенное исследование показывает, что вопросы о том, как наиболее эффективно организационно и методически правильно построить образовательный процесс в вузе, актуальны. Благодаря творческому использованию активных технологий процесс обучения становится интересным и эффективным. Инновационная деятельность в образовании должна быть направлена на повышение качества образования, создание новых креативных образовательных технологий, повышение профессионального уровня педагогов, конкурентоспособности вузов и выпускников.

Список использованных источников

1. *Мелехина, Е. А.* Инновационная деятельность преподавателя как актуальная проблема в контексте реформирования системы высшего профессионального образования // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды междунар. науч.-практ. интернет-конференции / Е. А. Мелехина. – Ростов на/Д; Изд-во «Арноп», 2008. – Сб. 6. – Ч. 1. – 384 с.
2. *Черноморченко, С. И.* Использование инновационных технологий в переподготовке муниципальных служащих / С. И. Черноморченко // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина.

Том 3. Педагогика. Санкт-Петербург, изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2012. – № 1. – С. 141–146.

3. Черноморченко, С. И. Роль инновационных технологий в формировании творческой активности студентов направления «Менеджмент» / С. И. Черноморченко // Инновации в науке: материалы X междунар. заочной науч.-практ. конф., 22 мая 2012 г. / под ред. Я. А. Полонского. – Новосибирск; Изд.-во «СибАК», 2012. – С. 89–97.

4. Черноморченко, С. И. Инновационные методы работы преподавателя-куратора студенческой группы в высшем учебном заведении / С. И. Черноморченко // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. Том 3. Педагогика. – СПб.; Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2013. – № 4. – С. 107–117.

УДК 378.1

ИМПЕРАТИВ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н. А. Шавво

Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь

С позиции когнитивного терминоведения в статье рассматривается определение «качество образования», описываются его свойства, предлагается авторский концепт «качество» применительно к образованию.

Ключевые слова: качество; качество в образовании; управление качеством в сфере образования.

THE IMPERATIVE OF QUALITY IN EDUCATION: TERMINOLOGY ASPECT

The article discusses the definition of «quality education» from the perspective of cognitive of terminology; describes its properties, the author proposed a concept of «quality» in relation to education.

Keywords: quality; quality in education; quality management of education.

– Ты считаешь меня ученым? –
спросил как-то Конфуций ученика.
– А разве нет? – ответил тот.
– Нет, – сказал Конфуций, –
я лишь связываю все воедино.

Мировой опыт свидетельствует о смене парадигм в управлении человеческим капиталом: от традиционного подхода «персонал – ресурс организации» к осознанию того, что «персонал – основа организации, гарант ее устойчивого развития».

В 2012 году Международная организация по стандартизации ISO предприняла попытку изложить требования работодателей к компетентности

персонала. В руководстве «Guidelines on people involvement and competence» предложены подходы к решению вопросов вовлечения и управления компетентностью работников. При этом термин «competence» понимается как способность применять знания и навыки для достижения желаемых результатов.

В вопросах управления персоналом на основе компетентностного подхода разработки и исследования пока демонстрируют стадию полемики среди ученых и практиков – HR-менеджеров, обусловленную во многом сложностью подтверждения гипотез и слабым измерительным инструментарием.

Обращает на себя внимание одно из примечаний к приведенному выше термину: «Competence requirements are more than academic qualifications, training and experience. They define the results or outcomes to be achieved for a particular job, the performance criteria or standards to be achieved, the evidence required and the method of obtaining it» [1, с. 1].

Из чего следует, что современная организация, выступающая заказчиком кадров для учреждений высшего образования, предъявляет большие требования к уровню компетентности выпускников, чем предлагается в образовательных стандартах. Кроме того, по ряду специальностей, например, в ИТ-сфере, содержание образования обновляется значительно быстрее, чем время подготовки соответствующих образовательных стандартов.

Очевидно также, что арсенал учебно-программной документации, представляющий собой мозаику из учебных планов и учебных программ, не может дать ответ на простой вопрос: почему при наличии единых образовательных стандартов абитуриенты с самыми высокими баллами вступительных испытаний выбирают образовательные программы одних университетов и игнорируют другие [2]?

На наш взгляд ответ следует искать в направлении осмысления категории «качество» применительно к сфере образования, что и определило цель настоящей статьи.

Образование в XXI веке – наиболее динамично развивающийся феномен. Подтверждением тому служит усиление роли образования как социального лифта: самостоятельного, отдельного элемента успешности личности и равно выступающего во взаимодействии с традиционно лидирующими видами социальной мобильности – семьей и военной службой.

В этой связи интересны ответы респондентов на вопрос «Что, на Ваш взгляд, определяет стратегию жизненного успеха?» [3]:

- умение упорно и результативно трудиться указали 60 % женщин и 47 % мужчин (*примеч. автора* – разность мнений мужчин и женщин составляет 13 %);
- высокая профессиональная подготовка зафиксирована в ответах 43% женщин и 41 % мужчин.

По результатам опросов Всероссийского центра изучения общественного мнения отмечается возрастание степени зависимости карьеры от профессионально-квалификационных навыков (образования, знаний, опыта и т. д.) с 25 % в 2005 г. до 34 % в 2013 г. [4].

Образование – приоритет государства и общества, сфера экономической деятельности, определяющая качество жизни его граждан.

Как «плод учения и опыта» образование, перешагнувшее границы педагогики, активно прирастает знаниями широкого спектра других отраслей науки. Сегодня не удивляют исследования с экономических позиций (полезность образования, инвестиции в образование, добавленная ценность образования), ИТ-разработки прочно заняли свое место в числе педагогических инструментов, психология и социология взаимно дополнили научное понимание этого объекта. В последние годы наметилась тенденция к изучению этого сложного феномена с точки зрения общей теории управления с ярко выраженным кибернетическим уклоном.

Эти и другие факторы обуславливают динамику самого феномена и определяют целесообразность исследования термина «качество образования» в контексте когнитивного терминоведения [5].

В настоящее время термин «качество образования» закреплён на законодательном уровне. Кодекс Республики Беларусь об образовании определяет его как соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы [6].

Отмечая прогрессивность данного нормативного правового акта, качество образования как термин можно охарактеризовать следующим образом:

- нормативно определение «качество образования» введено впервые. В ранее действовавших Законе Республики Беларусь «Об образовании» и Законе Республики Беларусь «О высшем образовании» термин отсутствовал. Понятие выступало как «контроль качества обучения», «критерии качества образовательного процесса» и т. п.

- определение однозначно является объектом научного знания в области педагогики и имеет иерархическую структуру. Составляющий его элемент «образование» представлен собственным определением, содержание которого свидетельствует о прямой зависимости от сложившейся системы взглядов в данной сфере общественных отношений.

- термин отражает философскую трактовку категории «качество» с позиции одного из субъектов образовательных отношений. По определению Гегеля, «качество есть вообще тождественная с бытием определенность... Нечто есть благодаря своему качеству...» [7]. В этом смысле термин ближе к пониманию качества обучения, освоения образовательной программы.

- наличие в определении согласно [8] существенного признака, степени пригодности (в форме образовательного стандарта, учебно-программной документации), отличающего образование от иных явлений и предметов.

В целом рассматриваемое определение можно отнести к терминам наблюдения, т. е. по содержанию оно отражает реальные объекты отдельной отрасли общественной жизни. Существенным его достоинством является практически полная идентификация с общеупотребительной лексикой, что обеспечивает понимание целей и задач образования всеми участниками образовательного процесса.

Вместе с тем, выделим некоторые свойства рассматриваемого термина «качество образования», которые вызывают сомнения. К ним можно отнести си-

стемность, так как понятие ограничивается только образовательным процессом и не отражает взаимосвязь с иными элементами общественных отношений (образовательных, трудовых, межличностных и пр.).

Значение термина зависит от контекста, например, словосочетание «качество образования смесей» преобразует термин в технический с потерей смыслового содержания.

В-третьих, из определения пока не выкристаллизовалась та дельта, то большее требование выпускников и организаций-заказчиков кадров, о которых упоминалось в начале статьи и которые по своей сути являются движущей силой, обеспечивающей динамику образования как явления.

Системный подход демонстрируется в [9, с. 44]: «качество образования – это соответствие образования (как результата, как процесса, как социальной системы) многообразным потребностям, интересам личности, общества, государства».

Однако, в данном случае размытое общее понятие «многообразные потребности, интересы» не обеспечивает соблюдения такого терминологического свойства как однозначность понимания и трактовки.

Научная литература в рамках русскоязычного научного сообщества содержит несколько десятков определений понятия «качество образования». При этом они не исключают друг друга, а, напротив, способствуют более объемному представлению о данном понятии и в той или иной степени решают выявленные противоречия.

Например, в качестве образования понимается как:

- комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [10];
- единство качеств образования «в узком смысле» как передачи знаний, обучения и воспитания [11];
- интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [12];
- соответствие достигаемых результатов обучающихся принятым в образовательной доктрине социальным требованиям и нормам;
- уровень достигнутой социальной полезности образования [13].

Объединяет эти подходы перенос акцентов в рамках основного признака термина «качество образования» – результат обучения и воспитания получает приоритет перед образовательным процессом. При этом сохраняется в прямом или опосредованном виде соответствие образовательным стандартам.

Подобное изменение образовательных ориентиров, на наш взгляд, предопределено практикой, самой жизнью. В условиях массовости образования стандартизация – насущная потребность.

Отечественные ученые в работах излагают различные концепции качества образования (А. И. Жук, В. П. Тарантей, М. И. Вишневский, Л.Г.Титоренко и др.), в т.ч. применительно к отдельным уровням и направлениям образования (А. Н. Морозевич, М. П. Батура, Г. В. Пальчик, И. И. Цыркун и др.), инструментам управления (В. И. Воскресенский, В. Е. Лявшук, П. С. Серенков и др.).

Обобщив выявленные терминологические аспекты определения «качество образования» и опираясь на требования выпускников и работодателей, автор предлагает следующий концепт:

- качество – это степень, с которой совокупность собственных характеристик образовательных программ, соответствует образовательным потребностям субъектов отношений, возникающих в сфере образования.

В данном случае концепт выражен когнитивной сетевой структурой, включающей понятия «образовательная программа» с собственными отличительными характеристиками, признаками, свойствами, «образовательные потребности» применительно к различным группам субъектов образования.

Предлагаемое понимание качества выступает динамическим объектом, включенным в процессы реальной деятельности, и обладает ориентирующей функцией, пригодной для целей управления.

Таким образом, в настоящей статье изложены результаты теоретического исследования термина «качество образования», представлены факторы, определяющие необходимость его уточнения, на принципах когнитивного терминоведения предпринята попытка сконструировать отличный от действующего концепт «качество» применительно к сфере образования.

В заключение отметим, что проблема понимания и терминологического анализа качества в сфере образования будет являться актуальной и впредь. Достичь абсолютного соответствия между результатами обучения и трудовой деятельности невозможно, но тем и интересна эта задача для ученых и, одновременно, сложна для управленцев.

Список использованных источников

1. Quality management. Guidelines on people involvement and competence. ISO 10018:2012 [Электронный ресурс] ISO. – Режим доступа: <http://www.iso.org>. – Дата доступа: 19.01.2015.
2. Проходные баллы в большинстве вузов Беларуси выше минувшего года [Электронный ресурс] / Белорусское телеграфное агентство БелТА. – Режим доступа: <http://www.belta.by/>. – Дата доступа: 20.07.2015.
3. Мусиенко, С. Политическая ответственность и элиты Беларуси / С. Мусиенко // Свободная мысль. – 2008. – № 6(1589). – С. 99–112.
4. Высшее образование: его ценность и цена. Презентация экспертов ВЦИОМ [Электронный ресурс] / Всероссийский центр изучения общественного мнения. – Режим доступа: <http://wciom.ru>. – Дата доступа: 06.07.2015.
5. Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – 3-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп. по состоянию на 4 января 2014. – Минск: Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2014. – 400 с.

7. Гегель, Г. Ф. Наука логики. Сочинения: в 3 т. / Г. Ф. Гегель. – СПб.: Наука. – 1997. – 436 с.

8. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык. – 1975. – 846 с.

9. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. – М., 2004.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: с изм. и доп. по состоянию на 13 июля 2015 г. [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс. – 2015. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>. – Дата доступа: 27.07.2015.

11. Субетто, А. И. Сочинения. Ноосферизм: в 13 т. – Т. 8: Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования. Кн. 2 / под ред. Л. А. Зеленова. – СПб.; Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – 334 с.

12. Болотов, В. А. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников / В. А. Болотов, Г. С. Ковалева // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 1. – С. 13–15.

13. Гарантии качества профессионального образования // Сборник тезисов и статей / под общ. ред. М. Ф. Королева. – М.: РАГС, 2008. – 256 с.

УДК 378.09(476)

ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

С. В. Шаверук, Е. И. Савёлкина

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,
г. Минск, Республика Беларусь

В статье проведен анализ системы формирования государственного заказа на подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководящих кадров и специалистов, определены направления ее совершенствования как инструмента регулирования рынка образовательных услуг.

Ключевые слова: рынок образовательных услуг, управленческие кадры, государственный заказ, подготовка, переподготовка, повышение квалификации.

THE TRAINING OF ADMINISTRATIVE PERSONNEL FOR THE SYSTEM OF PUBLIC ADMINISTRATION

The article examines the system of forming the state order for training, retraining and advanced training of administrative personnel, determines the directions of its enhancement as a tool of regulating the market of educational activities.

Key terms: a market of educational activities; administrative personnel; a state order; training, retraining and advanced training.

Важнейшим сегментом рынка образовательных услуг является подготовка современных высококвалифицированных управленческих кадров. Многогранность данной проблемы требует ее детализации в контексте биз-

нес-образования и подготовки руководителей и специалистов для системы государственного управления.

Особую значимость качественного образования кадров для системы государственного управления отметил Глава государства в обращении с Посланием к белорусскому народу и Национальному Собранию 29 апреля 2015 г., отметив, что «одной из важнейших задач является укрепление кадрового состава государственного аппарата. К госслужбе необходимо привлекать лучших профессионалов. Там должны работать те, кто получил современное образование, знает и понимает глобальный мир, обладает опытом работы на зарубежных рынках».

Инструментом, позволяющим отразить и гибко реагировать на динамику потребностей государства в подготовке управленческих кадров, является государственный заказ на подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководящих кадров, а также лиц, включенных в резервы руководящих кадров.

Вопросы формирования, утверждения и выполнения государственного заказа на подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководящих кадров, а также лиц, включенных в резервы руководящих кадров, регулируются положениями Указов Президента Республики Беларусь № 354 от 26.07.2004 «О работе с руководящими кадрами в системе государственных органов и иных государственных организаций» и № 275 от 02.06.2009 «О некоторых мерах по совершенствованию подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в сфере управления».

Алгоритм формирования государственного заказа на подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководящих кадров, а также лиц, включенных в резервы руководящих кадров, включает ряд этапов. В основе формирования данного государственного заказа лежит оценка потребностей государственных органов и государственных организаций в соответствующих образовательных услугах с указанием специальностей (направлений специальностей), профилей образования, форм образования. Мониторинг и анализ таких потребностей ежегодно проводится Академией управления при Президенте Республики Беларусь.

Результаты анализа заявок государственных органов на подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководящих кадров, а также лиц, включенных в резервы руководящих кадров, позволяют определить структуру будущего государственного заказа.

На основании утвержденного государственного заказа Академия управления формирует примерные квоты для государственных органов на подготовку и переподготовку в Академии управления при Президенте Республики Беларусь в рамках государственного заказа на очередной учебный год.

В соответствии с Примерными квотами уполномоченные государственные органы подбирают кандидатуры на обучение в Академии управления. При этом они руководствуются требованиями к кандидатам, сформулированными Правилами приема руководящих кадров, а также лиц, включенных в резервы руководящих кадров, в Академию управления при Президенте Респу-

блики Беларусь для подготовки в соответствии с государственным заказом и Правилами приема руководящих кадров, а также лиц, включенных в резервы руководящих кадров, в Академию управления при Президенте Республики Беларусь для переподготовки в соответствии с государственным заказом.

В рамках утвержденных квот государственные органы вносят предложения по кандидатурам поступающих в Академию управления, что позволяет сформировать в соответствии с государственным заказом списки лиц, направляемых по целевому набору на обучение по конкретным специальностям подготовки и переподготовки.

Обобщение многолетней практики формирования и реализации государственного заказа на подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководящих кадров, а также лиц, включенных в резервы руководящих кадров, позволяет выявить ряд направлений для улучшения его качество. В первую очередь речь идет об оптимизации структуры данного вида государственного заказа.

За последние годы произошли существенные изменения в структуре государственного заказа на подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководящих кадров, а также лиц, включенных в резервы руководящих кадров. При этом можно констатировать повышение значимости подготовки на первой и второй ступени высшего образования. Сложившаяся к настоящему времени структура государственного заказа включает: подготовку на I ступени высшего образования по специальностям «Государственное строительство», «Государственное управление и право», «Государственное управление и экономика»; подготовку на II ступени высшего образования по специальностям с углубленной подготовкой специалиста, переподготовку (в очной и заочной формах получения образования), повышение квалификации. Такое построение государственного заказа позволяет реализовать принцип непрерывного образования руководящих кадров для системы государственного управления. Вместе с тем, решение данной проблемы требует дальнейшего развития в контексте интеграции с общеевропейским образовательным пространством.

Отметим еще одну тенденцию, влияющую на структуру государственного заказа на переподготовку руководящих кадров и специалистов, имеющих высшее образование. Наблюдается расширение практики открытия специальностей переподготовки по целевым заявкам конкретного органа управления (министерства, комитета, ведомства) при условии согласования с органом-заказчиком кадров образовательного стандарта и типового плана переподготовки. Это, несомненно, способствует усилению компетентностного практикоориентированного подхода к реализации образовательного процесса.

Не мене актуальной и вместе с тем весьма сложной проблемой является качество слушателей, проходящих обучение в рамках государственного заказа. Закономерно, что Главой государства дано поручение создать систему эффективного отбора слушателей Академии управления при Президенте Беларуси и мониторинга их карьерного роста. "Мы должны выстроить новую систему отбора настоящих профессионалов, а также обучения молоде-

жи. Здесь свою роль должна сыграть Академия управления при Президенте Республики Беларусь». По нашему мнению, в основе решения данной проблемы помимо научного обоснования критериев отбора потенциальных кандидатов для обучения по целевому набору в рамках государственного заказа лежит повышение ответственности государственных органов, определяющих персональный состав лиц, направляемых для обучения. Немаловажную роль здесь может сыграть конкурсный отбор слушателей по результатам вступительных испытаний.

И наконец, ещё один проблемный вопрос. Сейчас идут дискуссии о том, «каким должен быть количественный объем государственного заказа на подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководящих кадров, а также лиц, включенных в резервы руководящих кадров, в Академию управления при Президенте Республики Беларусь в условиях оптимизации государственных органов?». Важнейшими переменными, требующими учета в методике обоснования количественных параметров государственного заказа на подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководящих кадров, должны быть численность государственных служащих, количество зарегистрированных юридических лиц и индивидуальных предпринимателей. При оптимизации аппаратов управления растет требовательность к подготовке управленческих кадров, формируется потребность не только в универсальных управленцах, но и менеджерах узкой специализации. Отмеченные выше изменения структуры государственного заказа на подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководящих кадров красноречиво свидетельствует об этом.

Таким образом, несмотря на необходимость повышения качества и совершенствование механизма формирования и реализации государственного заказа на обучение управленцев в Академии управления, государственный заказ на подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководящих кадров продолжает быть важным инструментом кадровой политики Республики Беларусь.

УДК 501+502/504

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В. И. Шупляк, А. Н. Антоненко, Е. А. Толкачев
Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

В ведущих странах мира проводится огромная работа по повышению качества естественнонаучного и математического образования. Подобные приоритеты необходимо определить и для Республики Беларусь. Естественно-научное образование дает обучающимся научные знания о неживой и живой природе, о средствах и методах ее познания, формирует у них системное (целостное) знание, теоретическое мышление, является фундаментом раз-

вития современной экономики и общества. Одной из основных задач, стоящих перед отечественной системой образования, является существенное улучшение качества естественно-научного образования, сопровождаемое актуализацией его содержания.

Ключевые слова: образование, естествознание.

CURRENT TRENDS OF DEVELOPMENT OF NATURAL-SCIENTIFIC EDUCATION AT THE HIGHER SCHOOL

Huge work on improvement of quality of natural-science and mathematical education is carried out in the leading countries of the world. Similar priorities need to be defined for Republic of Belarus too. Natural-science education gives students scientific knowledge about lifeless and wildlife, about means and methods of its knowledge, forms at them system (complete) knowledge, theoretical thinking, is the base of development of modern economy and society. One of the main objectives facing a national education system is the significant improvement of quality of natural-science education accompanied with updating of its contents.

Key words: education, natural sciences.

В большинстве стран мира давно пришли к пониманию той ключевой роли, которую играет естественно-научное знание в развитии человеческой цивилизации. В частности в США и Российской Федерации проводится огромная работа по повышению качества естественно-научного и математического образования. В государственной политике качества высшего образования Российской Федерации выделены следующие долгосрочные приоритеты его развития до 2025 года: приоритет повышения качества математического образования во всех отраслях российской высшей школы, восстановления утраченных позиций в опережающем развитии математических научных школ как главного условия повышения качества высшего профессионального образования в XXI веке; приоритет повышения качества образования в блоке естественно-научного цикла, особенно в области физики, химии, биологии, экологии и информатики как базовых дисциплин с позиций фундаментализации естественно-научной подготовки специалиста, бакалавра, магистра и создания условий для развития базовых технологий жизнеобеспечения российского общества и решения экологических проблем [1]. При этом учитывается исторический опыт советского образования с его принципами государственности, народности, массовости, с его высоким уровнем математической и естественно-научной подготовки.

Определение подобных приоритетов уместно и для нашего государства. Одним из главных принципов государственной политики Республики Беларусь в сфере образования является экологическая направленность национального образования [2], реализация которого, по определению, невозможна без повышения качества и актуализации естественно-научного образования. Развитие Беларуси по инновационному пути – одна из важнейших стратегических задач на ближайшие десятилетия. В 2011–2015 годах важнейшими направлениями развития высшего образования в республике являются пер-

воочередное обеспечение кадрами наукоемких, экспортоориентированных и импортозамещающих производств, открытие подготовки по новым перспективным и востребованным специальностям, реализация мероприятий по повышению престижа и уровня технического и естественно-научного образования [3].

Вместе с тем, анализ содержания отечественных учебных планов по специальностям высшего образования первой ступени 2013 года (третьего поколения) показал отсутствие в большинстве из них цикла естественно-научных дисциплин [4]. В результате перехода на дифференцированные сроки получения высшего образования (менее 5 лет) путем оптимизации содержания образовательных программ были сокращены непрофильные учебные дисциплины и «жертвой» стали, в частности, основы современного естествознания. В то же время, начиная с 2013/2014 учебного года, почти по всем специальностям высшего образования первой ступени преподается новая учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности человека», включающая основные вопросы по защите населения и объектов от чрезвычайных ситуаций, радиационной безопасности, основам экологии и энергосбережения, охране труда. Однако она относится к циклу общенаучных и общепрофессиональных дисциплин и не отражает в полной мере современные естественно-научные представления.

Подобное изменение содержания высшего образования несет в себе опасность сделать его узконаправленным и «ограниченно специализированным». Это относится к подготовке не только специалистов гуманитарного профиля или экономистов, но и значительной части инженеров, выпускников академий, институтов силовых министерств и комитетов. Их компетентность в области естествознания зачастую не позволяет адекватно воспринимать информацию о достижениях современной науки и техники, оценивать качество поступающих сообщений и, соответственно, принимать правильные решения.

Следует также отметить, что на уровне общего среднего образования у нас в стране относительно мало внимания уделяется изучению вопросов, относящихся к современному естествознанию, а как отдельный учебный предмет в средней школе оно не представлено вовсе. В то же время обеспечение преемственности и непрерывности уровней основного образования (в частности, общего среднего и высшего образования) – одно из основных направлений государственной политики Республики Беларусь в сфере образования [2]. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть вопрос об увеличении сроков получения общего среднего образования, двенадцатилетняя формула которого реализуется в 216 странах мира, в том числе, в Австралии, Германии, Канаде, США, Финляндии, Франции, Японии и других экономически развитых государствах.

Существует также проблема качественного преподавания в средней общеобразовательной школе математики, таких естественно-научных предметов

как физика, астрономия, химия, биология во многом из-за нехватки квалифицированных учителей соответствующего профиля. В настоящее время она стоит как никогда остро, о чем косвенно свидетельствуют результаты централизованного тестирования (низкий средний балл) по физике и математике в последние годы. Существующую проблему можно представить схематично в виде замкнутого круга: низкая квалификация учителей → низкий базовый уровень подготовки абитуриентов + пробелы в содержании образовательных программ высшего образования → низкая квалификация выпускников вузов – будущих учителей.

Естественно-научное образование дает обучающимся научные знания о неживой и живой природе, о средствах и методах ее познания, формирует у них системное (целостное) знание, теоретическое мышление. Выполнение практических заданий позволяет понять суть экспериментального метода исследования. Изучение научных теорий в единстве с методологическим знанием о них способствует формированию научного мышления будущих специалистов.

Современная эпоха предъявляет новые требования к естественно-научному образованию, которое должно быть постнеклассическим и нести принципиально новое постнеклассическое знание, а не сумму знаний отдельных дисциплин (физики, химии, биологии и т.п.), должно конструировать систему естествознания, образования и научной картины мира под углом антропомерности, самоорганизации, глобального эволюционизма, преодоления узкого профессионализма за счет трансфессионализма, должно быть организовано по принципу сетевых структур на основе сетевой модели, подобно всему миру и социуму, должно быть диалогово-коммуникативным с принципами плюралистичности, диалога, интертекстуальности [5].

Таким образом, очевидна общезначимая цель, стоящая перед отечественной системой образования – существенно улучшить качество естественно-научного образования, актуализировав его с учетом культуросозидающей функции и гуманистической направленности. При этом образование должно основываться на междисциплинарном синтезе наук, быть дифференцированным в зависимости от профиля подготовки специалистов, соблюдать преемственность между своими уровнями и ступенями, обеспечивать непрерывный процесс обучения. Представляется целесообразным и необходимым найти место основам современного естествознания в образовательных программах Республики Беларусь, возможно на магистерском уровне. Для этого могут быть доработаны соответствующие образовательные стандарты и введена дифференциация по специальностям. Необходимо также разработать концепцию и программу развития естественно-научного образования в стране.

Список использованных источников

1. Субетто, А. И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы. Ч. 4 / А. И. Субетто // Академия Тринитаризма [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120200.htm>. – Дата доступа: 22.11.2013.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании, 13 янв. 2011 г., № 243-3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 13. – 2/1795.
3. Об утверждении Государственной программы развития высшего образования на 2011-2015 годы: постановление Совета Министров Республики Беларусь, 1 июля 2011г., № 893 // Консультант Плюс: Технология Проф 2012 [Электронный ресурс] / ООО «Юр-Спектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2013.
4. Типовые учебные планы I степени высшего образования // Электронная библиотека БГУ [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/353>. – Дата доступа: 21.02.2014.
5. Алиева, Н. З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания: монография / Н. З. Алиева // Российская Академия Естествознания [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/7-79>. – Дата доступа: 06.12.2013.

НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 3 СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 808.26:[801.31+801.541.2]

КІРУЕМАЯ САМАСТОЙНАЯ ПРАЦА СТУДЭНТАЎ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ КУРСА «СУЧАСНАЯ БЕЛАРУСКАЯ ЛІТАРАТУРНАЯ МОВА» НА ФАКУЛЬТЭЦЕ ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ БДПУ

Т. С. Бабровіч

Беларускі дзяржаўны педагогічны ўніверсітэт імя М.Танка,
г. Мінск, Рэспубліка Беларусь

У артыкуле аналізуецца асаблівасці арганізацыі кіруемай самастойнай работы студэнтаў пры вывучэнні курса «Сучасная беларуская літаратурная мова» на факультэце пачатковай адукацыі БДПУ. Вынікам лекцыйных і практычных КСР могуць быць канспекты, рэфераты, прэзентацыі, канферэнцыі, навуковыя артыкулы. Важная роля адводзіцца заданням творчага характару. Кіруемая самастойная работа студэнтаў з'яўляецца важным структурным кампанентам вышэйшай адукацыі.

Ключавыя словы: выкладчык, студэнт, беларуская мова, фарміраванне, самастойная праца, сістэма, маўленне, заданне, тэст, педагогічная дзейнасць.

GUIDED INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE STUDY OF THE COURSE 'MODERN BELARUSIAN LITERARY LANGUAGE' AT THE FACULTY OF PRIMARY EDUCATION BSPU

This article analyzes the characteristics of the controlled independent work of students in the study of modern Belarusian language course at the Faculty of Primary Education Pedagogical University. It is concluded that the materials must be used not just informative, but empirical. An important role is played by creative tasks. Guided self-study student composes an important higher education.

Key words: teacher, student, development of skills, independent work, the table, the language system, work, method, technique, creativity, preparation, training session.

У сістэме падрыхтоўкі настаўнікаў пачатковых класаў лінгвістычныя дысцыпліны займаюць адно з цэнтральных месцаў. Ва ўмовах руска-беларускага білінгвізму, улічваючы функцыянальную перавагу ў практычным выкарыстанні рускамоўнага маўлення, асаблівую актуальнасць набывае засваенне студэнтамі курса «Сучасная беларуская літаратурная мова». Пры гэтым узровень валодання роднай мовай павінен вымярацца ўсёй сукупнасцю лінгва-тэарэтычных і практычных ведаў, уменняў і навыкаў моўнай асобы. Паколькі менавіта ў пачатковай школе закладаюцца асновы лінгвістычнай падрыхтоўкі вучняў, настаўнік павінен, абавіраючыся на глыбокія тэарэ-

тычныя веды з улікам апошніх дасягненняў мовазнаўства, абгрунтавана тлумачыць моўныя з’явы, выходзяць любоў да слова і культуру маўлення, выпрацоўваюць навыкі правільнага пісьма.

Дысцыпліна «Сучасная беларуская літаратурная мова» выкладаецца на факультэце пачатковай адукацыі на працягу чатырох гадоў, г.зн. падчас усяго навучання. Агульны аб’ём курса складае 300 аўдыторных гадзін. Расклад матэрыялу мае наступную паслядоўнасць: 1 курс – «Уводзіны», «Фанетыка», «Арфаэпія», «Графіка», «Арфаграфія», «Лексікалогія», «Фразеалогія», «Лексікаграфія», «Марфеміка», «Словаўтварэнне», «Марфалогія. Назоўнік»; на 2-м курсе – працягваецца вывучэнне марфалогіі да тэмы «Прыслоў’е»; на 3-м – завяршаецца вывучэнне марфалогіі і пачынаецца вывучэнне сінтаксісу тэмамі «Сінтаксіс», «Словазлучэнне», «Просты сказ»; на 4-м заканчваецца тэма «Сінтаксіс» і завяршаюць курс тэмы «Чужая мова» і «Пунктуацыя».

У працэсе вывучэння дысцыпліны выключнае значэнне набывае фарміраванне навыкаў самастойнай працы студэнтаў. З трохсот аўдыторных гадзін на кіруемую самастойную працу ў курсе адводзіцца 20 лекцыйных і 28 практычных гадзін. Гэта даволі шмат, паколькі складае амаль адну шостую ўсяго матэрыялу. Таму выкарыстаць гэтыя гадзіны неабходна з максімальнай карысцю для студэнтаў, навучыць іх самастойна вучыцца, здабываць неабходныя веды.

Пад самастойнай працай мы разумеем спецыфічны від дзейнасці навучання, галоўнай мэтай якога з’яўляецца фарміраванне самастойнасці навучэнца, а фарміраванне яго ўменняў, ведаў і навыкаў ажыццяўляецца апасродкавана праз змест і метады ўсіх відаў вучэбных заняткаў [5, с. 14–15]. Фарміраванне навыкаў і ўменняў працаваць самастойна залежыць ад правільнай арганізацыі гэтага працэсу і, перш за ўсё, ад таго, наколькі эфектыўна ажыццяўляецца яго кіраванне. Таму кіруемая самастойная праца — гэта сістэма знешніх і ўнутраных уздзеянняў рознага характару, якія фарміруюць гатоўнасць студэнтаў да дасягнення канкрэтнага выніку вучэбнай дзейнасці [6]. Задачы кіруемай самастойнай работы могуць быць наступныя:

- выпрацаваць у студэнтаў навык самастойнай работы з навукова-метадычнай літаратурай;
- сфарміраваць у студэнтаў умненне самастойна набывць веды, неабходныя для паспяховага засваення вучэбных дысцыплін;
- стварыць на факультэце атмасферу партнёрства паміж выкладчыкамі і студэнтамі як найбольш эфектыўную сістэму фарміравання творчых здольнасцей студэнтаў.

Найбольш складана праходзіць працэс кіруемай самастойнай працы на першым курсе. Студэнты-першакурснікі павінны адаптавацца да ўмоў навучання і дзейнасці ў вышэйшай навучальнай установе. Таму, па-першае, мэтагадна арганізаваць для іх метадычныя семінары, на якім неабходна пазнаёміць з метадамі і прыёмамі самастойнай працы, па-другое, праводзіць індывідуальныя кансультацыі для каардынацыі дзейнасці выкладчыка і студэнта. Як бачна з праграмнага матэрыялу, на першым курсе прапануецца да

засваення даволі шырокае кола вельмі важных для настаўніка тэм. З іх ліку для самастойнага вывучэння некаторых раздзелаў адводзіцца 8 гадзін лекцыйных заняткаў і 10 гадзін практычных. Вынікам лекцыйнай КСР могуць быць канспекты, рэфераты, прэзентацыі, дыспуты, канферэнцыі, паведамленні, даклады і нават навуковыя артыкулы. Усё гэта дазволіць студэнтам не толькі павышаць узровень сваіх ведаў, але і адчуць сябе ў навуковым асяроддзі, зрабіць першыя крокі ў напрамку навуковых адкрыццяў. На жаль, менавіта творчы падыход да заданняў не бярэцца некаторымі выкладчыкамі пад увагу.

На практычных занятках формы працы могуць быць яшчэ больш разнастайнымі. Так, напрыклад, пры вывучэнні тэмы «Арфаэпія» для самастойнай прапрацоўкі прапануюцца пытанні «Вымаўленне некаторых граматычных формаў. З гісторыі фарміравання арфаэпічных нормаў». У гэтым выпадку, акрамя практычных заданняў, што зводзяцца да аналізу вымаўлення тых ці іншых граматычных формаў, параўнання асаблівасцей беларускай арфаэпіі ў параўнанні з рускай, можна запраграмаваць самастойную працу над рознага тыпу дыялектнымі тэкстамі, асабліва калі ёсць прадстаўнікі з розных рэгіёнаў Беларусі, назіранні за тэле- і радыёмаўленнем. А калі гаварыць пра гісторыю фарміравання арфаэпічных нормаў, то тут нельга абмінуць і постаці шматлікіх вядомых даследчыкаў беларускай мовы, такіх, як напрыклад, Я. Ф. Карскі, М. В. Бірыла, Ф. М. Янкоўскі і іншыя. Інакш, на нашу думку, заданні павінны быць не толькі пазнавальнымі, але і насіць з’яўшчынны характар.

Новая рэдакцыя «Правілаў беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» вымагае засяродзіць увагу менавіта на тых зменах, якія адбыліся ў апошнія часы. У гэтым плане было б карысна студэнтам пазнаёміцца з серыяй прац аднаго з распрацоўшчыкаў гэтых «Правілаў...» прафесара В. І. Пучанкава [4]. З пункту гледжання павышэння культуры пісьмовага маўлення мэтазгодна выкарыстоўваць электронныя носьбіты. Падабраныя тэксты дыктантаў запісваюцца ў агульным варыянце і тэкставым. Студэнт мае магчымасць праслухаць і запісаць пад дыктоўку тэкст, а потым самастойна яго правесці. Пры гэтым на кафедры маецца літаратура, якая дапаможа зразумець і выправіць дапушчаныя памылкі.

Пры падрыхтоўцы тэмы «З гісторыі беларускай лексікаграфіі» студэнтам неабходна раскрыць не толькі багацце лексікаграфічнай спадчыны, але і спазнаць сам працэс стварэння слоўнікаў, прынцыпы іх пабудовы, прасачыць лексікаграфічную дзейнасць аўтараў, удаканаліць і паглыбіць свае тэарэтычныя веды. Паколькі тэма даволі аб’ёмная, магчыма, мэтазгодна правесці працу ў два этапы: першы – агульны агляд гісторыі беларускай лексікаграфіі; другі – больш падрабязны аналіз дзейнасці асобных аўтараў і іх лексікаграфічных прац.

Пры самастойным вывучэнні тэм па марфалогіі трэба звярнуць увагу не толькі на засваенне правілаў словазмянення і ўжывання слоў, а і на магчымую іх варыянтнасць, на сам працэс фарміравання нарматыўнай базы граматычнага ладу мовы. Для больш нагляднага засваення матэрыялу можна выкарыстоўваць розныя табліцы, схемы, дыяграмы.

Так, пры вывучэнні асобных тэм сінтаксісу мэтазгодна выкарыстоўваць у правядзенні КСР табліцы з рэкамендаванай літаратурай, накіраваныя:

**Каардынацыя выказніка з дзейнікам.
Працяжнік паміж дзейнікам і выказнікам.
Запоўніць наступныя табліцы.**

Найбольш тыповыя асаблівасці каардынацыі дзеяслова з дзеясловам	Прыклады
1. 2.	

Працяжнік ставіцца	Прыклады
1. 2.	
Працяжнік не ставіцца	Прыклады
1. 2.	

Літаратура, якую трэба прааналізаваць:

1. Сучасная беларуская літаратурная мова: Марфалогія / пад рэд. М. С. Яўневіча. – Мінск, 1997. – 288 с.
2. Сучасная беларуская мова: вучэб. дапам. / Л. М. Грыгор'ева [і інш]; пад агул. рэд. Л. М. Грыгор'евай. – 3-е выд., выпр. – Мінск: Вышэйшая школа, 2010. – 621 с.
3. Сучасная беларуская мова. Зборнік практыкаванняў: вучэб. дапаможнік / Л. М. Грыгор'ева, Г. Ф. Андарала. – Мінск: Вышэйшая школа, 2010. – 368 с.
4. *Сямешка, Л. І.* Курс беларускай мовы / Л. І. Сямешка, І. Р. Шкраба, З. І. Бадзевіч. – Мінск: Універсітэцкае, 1996. – 654 с.

Падчас правядзення КСР неабходна мець на ўвазе, што не толькі выкладчык павінен кантраляваць гэтую працу, а і студэнт сам павінен умець прааналізаваць сябе. Адным са спосабаў такога кантролю могуць быць тэставыя заданні. Для факультэтаў пачатковай адукацыі ў гэтым плане ў БДПУ падрыхтаваны дапаможнік у трох частках “Зборнік практыкаванняў па беларускай мове» пад агульнай рэдакцыяй С. К. Бердніка [1–3]. Пасля кожнай тэмы ў гэтым зборніку падаюцца два варыянты тэстаў, правільныя адказы на якія можна знайсці ў канцы кожнай з кніг. Паколькі з моманту выдання дапаможніка прайшло ўжо больш за 5 гадоў і наклад яго быў невялікі, у плане забеспячэння КСРС перавыданне яго з пэўнай дапрацоўкай было б карысным.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Зборнік практыкаванняў па беларускай мове: дапаможнік: у 3 ч. Ч. 1. Фанетыка, арфаэпія, графіка, фразеалогія / Г. Ф. Андарала [і інш.]; пад агул. рэд. С. К. Бердніка. – Мінск: БДПУ, 2007. – 75 с.
2. Зборнік практыкаванняў практыкаванняў па беларускай мове: дапаможнік: у 3 ч. Ч. 3. Марфэміка. Словаўтварэнне. Марфалогія / Г. Ф. Андарала [і інш.]; пад агул. рэд. С. К. Бердніка. – Мінск: БДПУ, 2008. – 130 с.
3. Зборнік практыкаванняў па беларускай мове: дапаможнік: у 3 ч. Ч. 3. Сістаксіс / Г. Ф. Андарала [і інш.]; пад агул. рэд. С. К. Бердніка. – Мінск, 2009. – 22 с.
4. Іўчанкаў, В. І Беларускае арфаграфія: апавяданні і гісторыі / В. І. Іўчанкаў. – Мінск: Пачатковая школа, 2010. – 302 с.
5. Козаков, В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение: учеб. пособие / В. А. Козаков. – Киев: Выща шк., 1990. – 248 с.
6. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы: монография / Р. С. Пионова. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001. – 250с.

УДК 1

О КРИТЕРИЯХ ИСТИННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В. Ф. Берков

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

В статье обосновывается тезис, согласно которому в качестве критерия истинности отображения хода истории выступает совокупность ценностей, совпадающих с интересами и ожиданиями всего человечества в данную эпоху.

Ключевые слова: истина, правда, критерий истинности исторического знания.

ON THE CRITERION OF THE TRUTH OF HISTORICAL KNOWLEDGE

The article substantiates the thesis that as a criterion of the truth of history display appears a set of values that coincide with the interests and expectations of all mankind in this era.

Keywords: truth, however, the criterion of the truth of historical knowledge.

Едва ли не ключевой, но дискуссионный вопрос, который встал перед современной историографией, – это вопрос об истинности познавательных результатов. Он является, в частности, камнем преткновения у составителей школьных учебников по истории.

На базе позитивистских методологических установок результаты исторического познания предстают в виде конгломерата разных точек зрения. Не случайно существует суждение, что «у каждого своя правда», и в среде многих современных интеллектуалов оно принимается без всякого сомнения. В самом деле, рассуждают они, разве не свидетельствует война Алой и Белой роз о том, что своя правда была у Ланкастеров, своя – у Йорков, а в иной исторической ситуации – своя у кардинала Ришелье и у

герцога Бекингема? Тем самым вопрос об истинности исторического знания снимается сам собой. Любая «правда», согласно сторонникам этой концепции, есть его истинность.

Но она, эта концепция, уязвима как с методологической, так и с фактологической стороны. Не исключено, например, что при оценке такой известной личности, как советский разведчик Рихард Зорге, найдутся авторы, которые охарактеризуют его по принципу: «с одной стороны», «с другой стороны». Скажут: с советской стороны, он – герой и заслуживает наград и славы, с японской же – шпион, и как таковой справедливо удостоился суровой кары. Следовательно, согласно такому подходу, обоснованны как советская, так и иная, противоположная точка зрения. Однако при мысленном «погружении» в конкретные обстоятельства обнаружим, что эти «правды» не равноценны. Первая связана с борьбой против человеконенавистнической политики фашистской Германии и её союзников, вторая есть олицетворение этой политики и потому заслуживает не только неприятия, но и осуждения (что и было сделано на Нюрнбергском процессе).

Тем самым намечается непосредственный, как бы лежащий на поверхности, критерий истинности отображения хода истории – совокупность ценностей, совпадающих с интересами и ожиданиями всего человечества в данную эпоху. Опосредованно, более глубоко за ними стоят факторы, имеющие основополагающее и решающее значение – движение общества по восходящей линии, открывающее возможности для раскрытия творческих, существенных сил всех и каждого человека в отдельности. Только на этом пути возможна историография как действительная, не вульгаризированная наука.

Однако не все эрудиты готовы принять эту истину. Некоторые считают, что предыдущая историография представила прошлое белорусского народа в искаженном свете, и потому требуется ее коренное переосмысление. Якобы истину следует искать, освещая проблемы этногенеза белорусского этноса, становления и развития его государственности, культуры, взаимоотношений с соседями, освободительной борьбы не с общечеловеческой, а с национальной точки зрения [1, с. 528]. При этом «национальная точка зрения» без всякой аргументации выдается за объективную.

Однако такой подход методологически не состоятелен. Диалектика учит, что интерпретация хода событий лишь с позиций отдельного, особенного, притом произвольно взятого, дает, как правило, одностороннее, искаженное отображение действительности. «Собственный» взгляд на исторические события может оказаться объективным, но лишь тогда, когда он совпадает с научной, то есть интерсубъективной, независимой от мнений и пристрастий субъекта, методологией (кстати, такая методология существует; это методология, основу которой составляет концепция материалистического понимания истории и продуктивность которой блестяще продемонстрировали К. Маркс и Ф. Энгельс в таких шедеврах исторической мысли, как «Капитал», «Восемнадцатое брюмера Луи Бонапарта», «Гражданская война во Франции» и пр.).

Первостепенную роль в получении адекватной информация о прошлой жизни играют исторические первоисточники. Но не всякое описание есть

факт. Факт – это такое единичное, которое выражает свой собственный общий тип. Известный философ Э. В. Ильенков писал: «Для научного познания важно не просто единичное как таковое, как нечто абсолютно неповторимое, однократное, то, что Гегель назвал «дурной единичностью» (скажем, цена отдельного на рынке для политической экономии или цвет волос государственного дебатера для политики), а только такое единичное, в котором выражаются строение и развитие определенной конкретной действительности» [2, с. 103]. Выделение и исследование такой единичности дает в ряде случаев больше, чем индуктивное обобщение множества эмпирических данных. Рабство, например, существовало и в Древнем Риме, и в Киевской Руси. Но для понимания этого феномена берется Древний Рим, поскольку именно там, а не в Киевской Руси, рабство раскрылось во всей своей сущности, как всеобщее, в то время как в Киевской Руси оно существовало лишь в виде уклада, не приобрело классических черт и не стало основой производства.

Ориентация же на собственную национальную точку зрения, как и на ту или иную частную идеологию, не выражающую сути всеобщего, может привести лишь к вульгарным представлениям об историческом процессе и породить, в конечном счете, их польский, украинский, российский, белорусский или прочие варианты с далеко идущими последствиями, что, как показывают нынешние события в Украине, вовсе не безобидно.

В заключение отметим, что для уяснения вопроса об исторических «правдах» фундаментальное методологическое значение имеет следующее высказывание К. Маркса: «Так называемое историческое развитие покоится вообще на том, что новейшая форма рассматривает предыдущие как ступени к самой себе и всегда понимает их односторонне» [3, 732].

Список использованных источников

1. Нарысы гісторыі Беларусі: у 2 ч. / М. П. Касцюк, У. Ф. Ісаенка, Г. В. Штыхаў і інш. – Мінск: Беларусь, 1994. – Ч. 1.
2. Ильенков, Э. В. Единичное / Э. В. Ильенков // Философская энциклопедия. – М., 1962. – Т. 2.
3. Маркс, К. Введение (Из экономических рукописей 1857–1858 годов) / К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения. – 2-е изд. – М., 1958. – Т. 13.

УДК 1.11:17

СУЩНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ С. ГЕССЕНА

И. В. Гребешев

Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия

В статье определяются сущностные черты философии образования С. И. Гессена. Руководствуясь идеей принципиальной важности философских оснований педагогики как «прикладной философии», С. Гессен концептуально обосновал философскую природу педагогического знания и опыта, органическое единство философии и образования. Устанавливается,

что позиция отечественного неокантианца ближе к тому типу образования, который формируется в русле гуманитарного направления в современной философии образования.

Ключевые слова: неокантианство, педагогика, личность, национализм, этический персонализм, философия образования.

ESSENTIAL FEATURES OF S. HESSEN'S PHILOSOPHY OF EDUCATION

In the article defines essential features of S. I. Hessens' philosophy of education. Using the idea of principal significance pedagogy as "practical philosophy", S. Hessen conceptually substantiated philosophical nature of pedagogical knowledge and experience, natural unity of philosophy and education. Finds out that position of Russian philosopher – Neo-Kantians is closer to the type of education, which formulates in course of humanitarian direction in modern philosophy of education.

Key words: Neo-Kantians, pedagogy, person, nationalism, ethical personalism, philosophy of education.

Кантовское понимание личности и, в особенности, ее этического смысла, уже Вл. Соловьеву представлялось гораздо более продуктивным, чем идея личности-субстанции прежней докритической метафизики (Лейбниц). В «Оправдании добра», рассуждая о «разумности» нравственного выбора, он, в значительной мере, опирался именно на общие принципы теории «практического разума» Канта. Надо заметить, что Вл. Соловьев и в данном случае обнаружил удивительную способность видеть перспективы философского развития. В последующем российском неокантианстве персоналистическая линия получила отчетливую этическую направленность. Это, в полной мере, относится и к философскому творчеству Сергея Иосифовича Гессена (1887–1950) – представителю младшего поколения русских неокантианцев. Значительная часть его творческой деятельности пришлась на период эмиграции и была связана, прежде всего, с разработкой фундаментальной системы философии образования. Этический персонализм кантианства играл существенную, можно сказать, методологическую роль в философской педагогике русского мыслителя. Сама же его теория и в настоящее время может быть полезна для философского понимания проблемы личности в современных культурных и, конечно, образовательных процессах. Кантианская направленность всего творчества Гессена не вызывает сомнений. В философской антропологии и педагогической теории («прикладной философии») он был верен основным принципам «критической» философии, в том числе, когда настаивал, что «личность обретается только через работу над сверхличными задачами» [1, с. 73].

После окончания юридического факультета Петербургского университета он получил философское образование в Германии, в университетах Гейдельберга и Фрейбурга, где занимался под руководством Г. Риккерта, В. Виндельбанда, Б. Ласка. В 1910 защитил в Германии диссертацию «Об индивидуальной причинности». В кругу европейских и русских неокантианцев возникает проект нового философского международного журнала. В результате возникает «Логос» (1910–1914), в издании которого (наряду со Ф. Степуном и Б. Яковенко) суще-

ственную роль играл С. Гессен. В 1913–1917 г. Гессен был приват-доцентом Петербургского университета. В 1922 г. философ покидает Россию. С 1924 он работает в Русском педагогическом институте в Праге. В 1934 переезжает в Польшу, где преподает в университетах Варшавы и Лодзи.

В «Основах педагогики» (1923) Гессен пишет, что «могущество индивидуальности коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются тело и душа...». Помимо физического и психического, он признает еще «третье царство» – «ценностей и смысла», хотя признает его в духе неокантианства, – не трансцендентным, а трансцендентальным. Может быть поэтому ценности и смысл для него не есть нарушение естественных законов. Он мыслит их во многом натуралистически. Как замечает В. В. Зеньковский, С. И. Гессен «постоянно на пороге метафизики – но только лишь на пороге» [2, с. 250].

В концепции С. Гессена мы находим философский анализ всех этапов и типов образования: от дошкольного образования до университета. Последовательно и систематически в его теории представлена характеристика основного комплекса образовательных задач: задач нравственного, правового и научного образования. Руководствуясь идеей принципиальной важности философских оснований педагогики как «прикладной философии», С. Гессен концептуально обосновал философскую природу педагогического знания и опыта. Органическое единство философии и образования, по сути («в последней своей сущности»), определяется общими рациональными основаниями («логикой философии»). В решении образовательно-воспитательных задач философия и находит свою специфическую область практического и, как считал С. Гессен, в полной мере философского опыта.

Философия в высшей степени полезна и при решении проблем, возникающих при пересечении образовательной теории и практики, с областью политических и идеологических ценностей. Гессен в этой связи обращается, в частности, к вопросу о «национальном образовании». Как отмечал философ, данный лозунг в разные исторические эпохи использовали самые различные политические течения: революционеры-радикалы, консерваторы-националисты, государственники, сторонники федерализма и его противники. Он вспоминает Робеспьера, Лепеллетье, Фихте, М. Каткова, Д. Толстого и др. Одним же из наиболее концептуальных проектов «национальной школы» Гессен считал философско-педагогическую теорию К. Д. Ушинского.

Гессен последовательно и эффективно стремился выйти за пределы традиционной российской оппозиции славянофильство-западничество. Он обнаружил и использовал аргументы принципиально иного рода. В предложенной им теоретической модели нация – никогда не есть нечто статичное, вполне завершенное и определившееся («готовая субстанция»). Соответственно, в теоретическом плане уже изначально обреченными оказываются любые попытки выразить сущность «народной души». Откликаясь на концептуальные усилия К. Д. Ушинского в опыте национально-образовательной типологии, Гессен всего лишь выражает сожаление по поводу

их безнадежности: можно ли теперь всерьез утверждать, что техника – отличительная черта французского духа, что германский народный дух исчерпывается наукой, а английский – началом свободного самоуправления?

Совершенно невозможно и недопустимо замыкаться в некоем национальном опыте образования (всегда исторически ограниченном). Более того, необходимо именно стремиться к максимальной культурной полноте национального бытия. Гессен предложил собственную трактовку «известной антиномии национализма – космополитизма», которая, по его замечанию, выполняет по отношению «к коллективной личности народа ту же роль, что антиномия индетерменизма – детерменизма имеет по отношению к личности отдельного человека»: как детерменизм отрицает самобытность личности и ее свободу, так и космополитизм – субстанциальность нации. Национализм признает национальность живой силой, «поддерживающей субстанцию каждого отдельного человека». Однако, по Гессену, национализм внутренне противоречив в своих попытках «отграничить» нацию и понять ее как единое целое. Динамизм национальной жизни никогда не укладывается ни в какие националистические схемы.

Философ настаивал, что нация, сама по себе, не может быть самодовлеющим и высшим началом, поскольку абсолютизация национальных ценностей (хотя бы даже самых реальных и замечательных) приводит, в итоге, к распаду и утрате своеобразия: «Нация, поставившая себя самое последней целью своего существования, испытывает судьбу личности, положившей ничто в основу дела своего Я: она распадается. Мелочи старого быта, устарелый государственный строй, никогда не представлявшие собою нации в целом, самозванным образом начинают говорить от имени нации. Часть выдает себя за целое. И это измелчание нации в национализме приводит к тому, что все своеобразие нации утрачивается. Все национализмы как две капли воды похожи друг на друга.... Это все тот же идеал господства, самодавления, великодержавия, один и тот же дух отвлеченного утверждения своей исключительности... В этой нивелировке национализма, как бы налагающей на него столь противоположный ему с виду штамп безличного космополитизма, особенно ярко проявляется его внутреннее противоречие» [1, с. 342].

Дух народа, подчеркивал С. Гессен, сам по себе не рождает культурной традиции – для этого необходимы высшие и абсолютные ценности. Соответственно и нация есть прежде всего «транслятор культурного предания», переходящего из поколения в поколение.

Именно в пренебрежении национальным культурным преданием и состоит, считал философ, «основной порок космополитизма». В спорах русских западников и славянофилов, по его убеждению, отнюдь не все было бессмысленно и бесполезно, поскольку шел реальный философский диалог о смысле культурно-исторического бытия России и Запада. Признавая ценность критики Вл. Соловьевым поздних «эпигонов» западничества и славянофильства, С. Гессен был убежден, что на этом этапе был утрачен непосредственно философской дух дискуссии. Одни «эпигоны» на-

стаивали на пассивном копировании и механическом подражании, другие — на столь же «механическом охранительстве» и консервации национальных особенностей.

Преодоление же бесплодного идеологическо-мировоззренческого противостояния адептов национализма и космополитизма, С. Гессен (в существенной мере следуя за Вл. Соловьевым) считал возможным только на путях синтеза. Антиномия решается выделением истинной и подлинной сущности, а не борьбой отвлеченных и (тем более) идеологических принципов. Необходимо понять, что «нация остается все же не естественно-научным, антропологическим, а культурно-историческим, ценностным понятием». Поэтому нация «осуществляется» через творческое овладение преданием, или, говоря иначе, через культуру и образование. Превращение народа в подлинный субъект культуры, в историческую личность — это путь «динамического понимания» нации, противоположный тому «пассивному» ее восприятию, которое в равной мере типично и для национализма, и для космополитизма.

Характерный для русской метафизики в целом пафос жизнеобразующего значения философского творчества в полной мере проявляется и в философии образования С. Гессена. Мыслитель был убежден, что философию с жизнью связывает мировоззрение — единый образ мира, основанный на ценностных суждениях. В одной из своих поздних работ «О противоречиях и единстве в воспитании» (1939) он утверждал, что именно философское творчество помогает преодолевать «детерминизм» исторических и социальных условий жизни, приближает личность к трансцендентному миру объективных ценностей. «Трансцендирование личности» — это «сверхзадача» философской педагогики, когда жизнь напрямую соотносится с «сверхличными ценностями». Такая ценностная связь дает жизненные силы мировоззрению, и не позволяет ему превратиться в идеологию или «мертвое» отвлеченное знание [4, с. 67–74].

Свой опыт философской педагогики С. Гессен планировал завершить построением философской системы воспитания. Решению данной задачи был посвящен последний труд С. Гессена «Философия воспитания». Книга создавалась в трагических обстоятельствах нацистской оккупации Польши. К сожалению, рукописи, все-таки, «горят». Полностью подготовленный к печати труд сгорел во время Варшавского восстания в 1944 г. О содержании и основных идеях книги мы можем судить лишь, по кратким сведениям, в воспоминаниях Гессена. «Философия воспитания» состояла из четырех частей: 1) воспитание как биологический процесс, 2) воспитание как социальный процесс, 3) воспитание как духовный процесс, 4) воспитание как спасение. По собственному свидетельству автора методологически решалась задача «последовательного восхождения» в теории воспитания от простых форм к сложным, от физиологии к духовности и религии.

Гессен был далеко не единственным русским философом, который в послереволюционные годы пережил мировоззренческую эволюцию от идеалов строго научной философичности к религиозно-метафизическим идеям. В частности, это относится к поздним воззрениям кантианца А. И. Вве-

денского и основателя русской школы философии права П. И. Новгородцева. Один из самых близких к Гессену людей, его соратник по «Логосу» Ф. А. Степун прямо писал о своем стремлении найти «религиозно-мистическое дополнение трансцендентальной философии» [3, с. 126].

В истории русской мысли философия образования Гессена – явление уникальное. По сути, в этой истории нет других примеров столь систематического опыта философского обоснования педагогической теории и практики. С другой стороны, надо признать, что сама теория Гессена явилась итогом интеллектуальных дискуссий о смысле и задачах образования, которые проходили в России на протяжении целого столетия. В «Основах педагогики» и в ряде других работ философ, по существу, дает характеристику основных идей и позиций участников этих споров. Таким образом, можно сказать, что, помимо всего прочего, Гессен впервые исследовал педагогическую проблематику в истории русской философии.

Конечно, было бы неверно игнорировать роль философии неокантианства (прежде всего, баденской школы) как источника философии образования Гессена. Сам философ никогда и не скрывал, что считает ключевые идеи представителей «критической философии» (от Канта до Риккерта) исключительно ценными, в том числе и в опыте построения теории образования. Однако и в данном случае можно с полным правом говорить о творческой оригинальности того, что им было сделано в области философской педагогики. В истории европейского и русского кантианства невозможно обнаружить ничего сопоставимого с педагогической теорией Гессена. Вероятно, наибольший интерес представлял философско-педагогический опыт П. Наторпа, предложившего в свое время концепцию «социальной педагогики». Но и в педагогических работах Наторпа («Социальная педагогика», 1898; «Государство Платона и идея социальной педагогики», 1898; «Песталоцци», 1909 и др.) речь шла, по сути, о культурно-историческом смысле и «социальных» задачах образования («преобразование государства и общества должно начинаться с образования»), об «автономии духа» («центральный совет духовной работы» – кантианско-либеральная модификация платоновских властителей-мудрецов). Гессен в целом положительно оценивал философско-педагогический проект Наторпа. Но сам он в области философии образования сделал несоизмеримо больше.

Безусловно, философия образования Гессена не исчерпывается своими реальными связями с кантианской методологией. Мыслитель опирался также на идеи философов достаточно далеких от кантианства (в частности, в ряде вопросов на В. Дильтея, Д. Дьюи, Вл. Соловьева и некоторых др.). Но и в данном случае можно констатировать, что при этом он был вполне оригинален в решении основных задач: в интерпретации педагогики как принципиально автономной области философского знания («прикладной философии»); в построении «динамической» модели образования, предполагающей диахроническое и синхроническое единство целей и образовательных форм на каждой ступени (аномии, гетерономии, автономии); в своей, во многом новаторской и, в то же время, сохраняющей верность классическим образцам, теории университета.

Как известно, процесс институционализации философии образования, ее выделения в особую отрасль философии, набирает силу в середине XX в. Можно утверждать, что в определенной мере философско-педагогические исследования С. Гессена предвосхитили этот процесс. И в наше время многие его идеи не утратили актуальности. В частности, это можно сказать о его философской критике различных типов образовательного «нигилизма». В последние десятилетия определенное влияние в сфере философии образования имеет модель «десекуляризации общества» (А. Иллич, П. Фрейре и пр.), фактически ставящая задачу отказа от традиционных форм образования (от школы до университета) под лозунгами борьбы с конформизмом, «тоталитарной» педагогикой и т.п. По сути, близкие принципы можно обнаружить и в русле «постмодернистской» философии: здесь акцент делается на критику роли фундаментальных наук и теоретического знания вообще в системе образования, культивируется «свобода самовыражения», право на педагогические эксперименты и пр. (У. Долл, В. Фишер, Д. Ленцен и др.). Как уже было показано, Гессен всегда последовательно критически относился к подобным тенденциям в педагогике (их новизна проблематична уже сама по себе): критика им концепций «свободного образования», «свободного школьного сообщества», анархизма и мн. др. Русский мыслитель доказал (очень хотелось бы верить, что раз и навсегда), что именно философский анализ позволяет обнаружить теоретическую несостоятельность и культурную тупиковость такого рода педагогических «альтернатив».

Современная философия образования многопланова и разнообразна, прежде всего, в силу многообразия представленных в ней направлений философской мысли: от исключительно влиятельной аналитической школы (Р. Питерс, И. Шеффлер, Е. Макмиллан, В. Брецинка и др.) до педагогической антропологии (в натуралистическом и феноменологическом вариантах) и «диалогической философии» (М. Бубер). Позиция Гессена ближе к тому типу образования, который формируется в русле гуманитарного направления в современной философии образования.

Список использованных источников

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995.
2. Зеньковский, В. В. История русской философии: в 2 т. Т. 2. Ч. 1. – Ленинград, «ЭГО», 1991.
3. Степун, Ф. А. Памяти С. И. Гессена // Ф. А. Степун // Новый журнал. – 1951. – № 35.
4. Hessen, S. I. O sprzecznościach I jednoski wychowania / S. I. Hessen. – Warszawa, 1939.

ДИНАМИКА СОСТОЯНИЙ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Н. В. Ильинич, В. В. Куликова

Могилёвский государственный университет

имени А. А. Кулешова, г. Могилёв, Республика Беларусь

В тексте содержатся экспериментальные данные о самосознании студентов психологов с внутриличностными проблемами и без них. Самосознание студентов-психологов развивается благодаря использованию активных методов обучения.

Ключевые слова: студенты-психологи, самосознание, активные методы обучения.

DYNAMICS OF FEATURES OF CONSCIOUSNESS OF STUDENT-PSYCHOLOGISTS

The article contains experimental facts about consciousness of students-psychologists with the personal problems and without them. Consciousness of students-psychologists develops due to the use of active methods of teaching.

Keywords: students-psychologists, consciousness, active methods of teaching.

Важной задачей высшего гуманитарного образования помимо передачи профессиональных знаний, умений и навыков, является содействие в становлении личности будущего специалиста, развитие у него социально-психологических компетенций, способствующих полноценной жизни среди других людей.

При реализации в учебном заведении целостной программы профессионально-личностной подготовки будущего специалиста-гуманитария, в рамках учебной, научной и воспитательной работы возможно решение задач не только профессионального, но и личностного развития.

Программа профессионально-личностной подготовки студентов-психологов, которая используется нами в МГУ им. А. А. Кулешова, направлена на решение следующих задач:

- Формирование у студентов реальных представлений о будущей профессиональной деятельности, о профессиональных требованиях к личности психолога.
- Помощь студентам-психологам в оценке собственной личности с точки зрения развития профессионально важных качеств.
- Помощь студентам в формировании чувства ответственности за своё профессиональное и личностное становление.
- Помощь студентам в развитии профессионально важных навыков и качеств личности.
- Формирование у студентов коммуникативных и рефлексивных компетенций.
- Формирование готовности к решению разных типов профессиональных задач.

- Раскрытие будущему психологу перспектив его профессионального и личностного роста, помощь в выборе специализации профессионального развития на основе имеющихся склонностей и индивидуально-психологических качеств.

- Отработка профессиональных навыков и умений, способствующих самореализации личности в рамках выбранной специализации.

В экспериментальной группе мы провели исследование с помощью метода продольного среза, благодаря которому получили возможность изучить конкретные механизмы, способствующие разрешению внутриличностных проблем студентов-психологов. Исследование проводилось на всём протяжении обучения студентов.

Среди испытуемых экспериментальной группы было 6 сирот и 4 инвалида (2 – с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 1 – со значительным снижением зрения, 1 – со значительным снижением слуха). В процентном отношении эти студенты составляли 32,3 % выборки на первом этапе исследования и 35,7 % – на втором. Несмотря на имеющиеся проблемы, эти студенты отличались выраженной мотивацией обучения по специальности «Психология», которую объясняли потребностью разобраться в себе и помогать другим в решении психологических проблем.

Со студентами экспериментальной группы в рамках учебной программы проводились три психологических тренинга: тренинг групповой сплочённости на первом курсе, тренинг личностного роста на втором и тренинг формирования профессионального самосознания на пятом. Суть предлагаемых тренингов заключается не только в отработке профессионально важных навыков и умений, но и в поиске внутренних ресурсов для развития личностных качеств будущих психологов, активизации рефлексивных процессов и укрепления самосознания. Таким образом, в ходе проведения тренингов был в максимальной степени использован их коррекционно-развивающий потенциал.

Уже при проведении тренинга групповой сплочённости уделялось большое внимание актуализации коррекционный потенциал групповой тренинговой работы. Одной из задач тренинга является развитие навыков группового общения. Решая её, студенты с помощью ведущего, занимаются проработкой коммуникативных и личностных проблем (повышенной застенчивости, отгороженности, доминирования и т. п.).

Тренинг личностного роста предполагал более глубокую проработку внутриличностных проблем: от проблем внешности до проблем психологической беспомощности и духовного одиночества. Здесь много внимания уделялось развитию у студентов психологически адекватных взаимоотношений с другими людьми. Было важно в ходе развития личного опыта студентов добиться у них состояния аутентичности в общении, с одной стороны, и способности к сотрудничеству, с другой.

Главная цель тренинга формирования профессионального самосознания – организация профессионально-личностного роста через актуализацию творческого потенциала студенческой группы. При проведении тренинга исполь-

зовалось энергия кризиса, который закономерно возникает у выпускников. У многих студентов появилась неуверенность в правильности выбора профессии. Психологическое напряжение, способствовало проведению тренинговой работы на этом этапе. Энергия кризиса способствовала продвижению студентов в познании своих внутренних ресурсов и имеющихся проблем в контексте будущей профессиональной деятельности.

По данным опроса студентов экспериментальной группы с помощью составленной нами анкеты было выявлено, что многие студенты за годы учёбы существенно продвинулись в разрешении собственных внутриличностных проблем, развили у себя необходимые рефлексивные и коммуникативные качества, стали более организованными и целеустремлёнными. Разрешению внутриличностных проблем студентов способствовало приобретение ими многих профессиональных навыков, в том числе, навыков педагогической, научно-исследовательской, психодиагностической и психокоррекционной деятельности, а также навыков психологического консультирования, разрешения конфликтных ситуаций.

Кроме этого, за годы учёбы в университете студенты-психологи развили многие сопутствующие навыки, важные для эффективной профессиональной деятельности современного человека, в том числе, навыки работы на компьютере, в интернете, использования разнообразных технических средств воспроизведения и переработки информации (видеокамеры, сканера и т. д.), навыки написания текстов, работы с документами, навыки публичных выступлений.

Психологической проработке проблем у студентов-психологов способствовало и то обстоятельство, что они часто обращались за индивидуальной психологической помощью к психологам-консультантам (39,3 % опрошенных), посещали психологические курсы, семинары и тренинги сверх учебной программы (71,5 % опрошенных).

Отличительной особенностью работы над собой у студентов-психологов является широкое использование ими методик и техник психологического самоанализа и самокоррекции (самопомощи). Опрос студентов выпускного курса МГУ им. А. А. Кулешова показал, что многие из них владеют и часто применяют такие средства как: дыхательная гимнастика, аутогенная тренировка, самоисповедь (ведение дневника), самоприказ, внушение позитивных установок, самоподкрепление и самонаказание, медитация, библиотерапия, самоактуализация. Проблемы использования средств самоанализа и самокоррекции обсуждаются со студентами в ходе проведения факультатива «Основы психической саморегуляции», так как не всегда углубленный самоанализ и попытки самокоррекции дают ожидаемый результат.

В ходе анкетирования выяснилось, что студенты выпускного курса в целом, удовлетворены своим профессиональным выбором (диапазон субъективных оценок удовлетворённости выбором профессии составляет от 65 % до 100 %). Респонденты также считают, что обладают личностными качествами и

способностями для работы в области психологии (соответствующий диапазон субъективных оценок – от 65 % до 100 %).

Результаты исследования также подтверждают, что специально организованный процесс профессионально-личностной подготовки будущего психолога способствует разрешению внутриличностных проблем и оптимизирует состояния самосознания студентов.

В исследовании использовался специально подобранный банк диагностических методик для исследования самосознания личности – модифицированный вариант «Q-сортировки» для оценки удовлетворенности испытуемых внешностью; опросник КСК («Компетентность социально-коммуникативная»); «Методика диагностики социально-психологической адаптации» СПА К. Роджерса и Р. Даймонда, опросник МИС («Многофакторное исследование самоотношения») Р. С. Панталева; «Методика определения стрессоустойчивости» Холмса. Эти методики зарекомендовали себя как надежные психодиагностические средства для практического и научного изучения разных сторон самосознания испытуемых, начиная с юношеского возраста.

В таблице 1 представлены данные о внутриличностных проблемах у студентов-психологов экспериментальной группы на 1 и 5 курсах. Результаты свидетельствуют об укреплении всех уровней самосознания испытуемых. У студентов экспериментальной группы более успешно решаются проблемы, относящиеся к личностному уровню самосознания, что является отражением проводимой со студентами психологической работы. Так, при проведении психологических тренингов много внимания уделялось повышению самостоятельности у студентов, формированию у них активной позиции по отношению к разнообразным жизненным и профессиональным ситуациям. Вместе с тем, повышение личностной и социально-коммуникативности психолога, не должно происходить за счёт реализации внутренних тенденций доминирования над другими людьми. Необходимо искать средства для более эффективной работы со студентами-психологами в этом направлении.

С 1 по 5 курс в экспериментальной группе существенно возросло количество студентов без внутриличностных проблем. Можно предположить, что студенты-психологи, которым в ходе учебно-профессиональной подготовки удалась разрешить собственные внутриличностные проблемы, будут более успешны в своей профессиональной деятельности, так как на собственном опыте убедились в эффективности психологических методов.

Таблица 1

**Данные о внутриличностных проблемах
у студентов экспериментальной группы на 1-ом и 5-ом курсах обучения**

Внутриличностные проблемы разных уровней самосознания	1-й курс		5-й курс	
	31		28	
	Ч.	%	Ч.	%
Проблемы телесно-организмического уровня самосознания	8	25,8	3	10,7
• Непринятие внешности	7	22,6	2	7,1
• Снижение стрессоустойчивости	2	6,5	1	3,6
Проблемы социально-индивидуального уровня самосознания	19	61,3	9	32,1
• Закрытость	4	12,9	0	0
• Ожидаемое негатив. отношение других	4	12,9	2	7,1
• Коммуникативная неуклюжесть	3	9,7	3	10,7
• Нетерпимость к неопределённости	10	32,3	6	21,5
• Фрустрационная нетолерантность	7	22,6	3	10,7
Проблемы личностного уровня самосознания	20	64,5	12	42,9
• Доминирование	13	41,9	9	32,1
• Ведомость	4	12,9	3	10,7
• Эгоцентризм	3	9,7	4	14,3
• Конформность	5	16,1	2	7,1
• Повышенное стремление к статусному росту	6	19,4	5	17,9
• Повышенное стремление к избеганию неудач	9	29,0	1	3,6

Таким образом, настоящее исследование показало, что, уделяя внимание разрешению внутриличностных проблем студентов-психологов в ходе реализации комплексной программы профессионально-личностной подготовки, можно существенно повлиять на самосознание студентов-психологов, способствовать укреплению его структуры, способности к психической саморегуляции на телесно-организмическом, социально-коммуникативном и личностном уровне. Внутриличностные проблемы студентов-психологов могут разрешаться благодаря приобщению их к профессии психолога, формированию коммуникативных и рефлексивных компетенций. Опыт разрешения собственных внутриличностных проблем способствует повышению эффективности профессиональной деятельности будущего психолога, даёт возможность лучше ориентироваться в психологии других людей.

СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. П. Котикова

Белорусский национальный технический университет,
г. Минск, Республика Беларусь

Статья содержит материал о теоретических подходах к специфике и качеству высшего педагогического образования. Автор статьи также обосновывает важность подготовки педагога с точки зрения культурного и социально-политического аспектов.

Ключевые слова: специфика педагогического образования, рефлексия, антропология, педагогическое творчество, качество образования, политическая элита общества.

THE SPECIFICS OF THE HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION CONTENT

The article contains material of the theoretical approaches to the specificity and quality of higher pedagogical education. The article's author also substantiates the importance of teacher's training in the cultural and socio-political context.

Key words: the specificity of the pedagogical education, reflection, anthropology, pedagogical creativity, quality of education, the political elite of the society.

Специфика педагогического образования – это один из тех традиционных вопросов, которые подвергаются переосмыслению в условиях образовательных реформ. Современные представления о специфике педагогического образования, во многом опираются на наработки философии XX века, отразившей характерные для него тенденции в развитии представлений о человеке и культурной коммуникации. В самом общем виде эта специфика определяется тем, что в педагогическом учебном заведении подвергается профессионализации сущностная функция человека – функция передачи социального опыта в конкретной его форме и конкретном содержании [10].

Ряд авторов видят сущность и специфичность педагогического образования в том, что подготовка к осуществлению педагогического процесса сама по себе является педагогическим процессом: субъективность педагога вырастает из его субъективности как ученика, из смены позиций «обучаемый» на «учащийся», а затем на «обучающий» [1]. Отсюда следует, что важнейшим принципом подготовки педагога должно быть требование рефлексии над собственным образованием, что в содержание педагогического образования должны включаться не только «разворачивание» материалов учебных предметов, но и логика и история освоения этих предметов [1; 2; 8; 10]. Методолог П. Щедровицкий рассматривал педагогику как трансляцию гуманитарных знаний.

Ориентация теоретиков и практиков образования на специально-предметную подготовку учителя ярко представлена в статье Корнилова В.А. [6], где автор утверждал, что «стержень педагогического образования – под-

готовка по предмету». Психолого-педагогическая и общеобразовательная компоненты лишь создают дополнительные условия для развития личности будущего учителя. Представляется, что такой подход к формированию педагогического образования и сегодня во многом сохраняется.

Еще одним существенным моментом в определении специфики педагогического образования назван его принципиально гуманистический и гуманитарный характер вне зависимости от форм реализации, поскольку потребность педагогического образования обусловлена самим способом существования человека в мире как существа, сущностной характеристикой которого является воспитуемость. Поэтому педагогический процесс и подготовка к нему есть не что иное, как практическая антропология, практическое человековедение. В свою очередь, идеи педагогической антропологии позволили увидеть плодотворность этого философско-педагогического направления в поисках ориентиров совершенствования педагогического образования в условиях образовательных реформ. Этот термин, введенный в научно-педагогический обиход еще К. Д. Ушинским, с конца 80-х гг. начал использоваться в советской и постсоветской педагогической литературе как синоним специфики, качественного своеобразия педагогического образования. В настоящее время педагогическая антропология обретает статус необходимого предмета в содержании педагогического образования.

Подход к специфике педагогического образования, основанный на понимании педагогической деятельности как педагогической антропологии и, соответственно, цели педагогического образования как готовности к профессионально-педагогической деятельности, представлен в статьях Ю. И. Турчаниновой, В. Б. Новичкова, К. М. Ушакова [9; 10]. Авторы исходили из того, что профессиональная психолого-педагогическая компонента не должна быть лишь формально «приторочена» к специально-предметной подготовке: именно психолого-педагогическая компонента должна стать основой формирования готовности выпускника к профессионально-педагогической деятельности. При этом содержание специального предмета может рассматриваться как средство профессионально-педагогического взаимодействия будущего педагога с будущим воспитанником и включаться в структуру психолого-педагогической готовности выпускника лишь в виде одного из элементов техники. В рамках данного подхода можно приветствовать разработку в Беларуси проблемы формирования психологической культуры будущего педагога, начало которой было положено психологом Я. Л. Коломинским.

И, наконец, еще один принципиально важный момент, который был отмечен в определении специфики педагогического образования авторами различных подходов, – это педагогическое творчество [3]. Повышение творческого потенциала каждой личности – это сегодня социальный запрос к системе образования нашей страны. Именно практическое осознание ценности творческого «капитала» нации еще в середине XX века позволило ведущим западным странам реализовать в системе образования идеи обучения творчеству, раннего выявления и стимулирования талантов. При этом было выявлено, что главная трудность в реализации

этих идей состояла в несоответствии системы педагогического образования данному социальному запросу: реализовать идеи обучения творчеству мог только творческий учитель, которого в массовом масштабе не было. Как отмечала М. Н. Костикова, «требование быть творческим всегда предъявлялось учителю. Но для этого нужна профессиональная свобода» [12, с. 9]. Учитель же лишен возможности самостоятельно ставить образовательные цели, выбирать средства и методы своей деятельности. Несмотря на значительные подвижки в предоставлении учителю пространства для творчества, можно предположить, что его профессиональная свобода во многом ограничивается сегодня социально-экономическими условиями его существования.

Также следует выделить два основных подхода в определении форм и методов профессиональной подготовки творческого педагога. Первый подход, который можно назвать технологическим. Он предполагает использование в педагогическом образовании технологий управления процессом воспитания и самовоспитания творческой личности, разрабатываемых на основе изучения реальных процессов творчества и сотворчества. Исследователи предлагают целый набор технологий, сущность которых составляют так называемые эвристические методы учебно-творческой деятельности. Вместе с тем использование данных методов должно быть включено в подготовку творческого учителя не в виде отдельного спецкурса, а в виде самих способов обучения вне зависимости от предметной специализации. Развитие эвристических технологий, несомненно, является необходимым, но недостаточным условием «обучения творчеству». Так считают авторы культурологического подхода к проблеме педагогического творчества. Для того, чтобы учитель смог организовать процесс сотворчества с воспитанником, он должен быть интересен как личность, т.е. являться носителем культурной традиции. Поэтому педагогическое образование немыслимо без значительного культурологического, общеобразовательного блока. Практика показывает, что бывшие студенты в своей профессиональной педагогической деятельности транслируют прежде всего те способы и методические приемы, которые использовались при их обучении в учебном заведении.

В. С. Леднёв, определяя одиннадцать новых приоритетных направлений педагогических исследований, подчёркивает проблемное поле для изучения компетентностного подхода к обучению. Он указывает на важность «раскрыть новые способы усвоения, присвоения знаний и установить, каким должен быть молодой человек на выходе во взрослую жизнь» [7, с.8]. Подобную теоретическую модель выпускника педагогического учреждения и максимальное практическое приближение к ней можно рассматривать сегодня как основной показатель качества подготовки будущего педагога, что отвечает европейским подходам к профессиональному образованию. Европейское видение проблемы повышения качества педагогического образования с позиций менеджмента всеобщего качества представлено в монографии «Обеспечение качества педагогического образования» [5].

Не следует обходить вниманием и такую важную специфику педагогического образования как подготовка политической элиты. Для Беларуси, как

и других стран, находящихся в периоде трансформации сильна персонификация политики, объединение людей вокруг конкретного лидера, харизматической личности. Политические исследования констатируют наличие у населения сильных традиций вождизма, популистских настроений и ставки на харизматический тип лидера. Институт политического лидерства становится все более значимым фактором общественной и политической жизни Беларуси. В стране отсутствует действенная система по подготовке политических лидеров. Те знания и умения, которые предлагает общий курс политологии для учреждений высшего образования, а также факультет международных отношений и пр., являются фрагментарными и не решают проблемы подготовки политической элиты общества. Доктор исторических наук, профессор В. Снапковский отмечает, что основными источниками пополнения корпуса лидеров является бывшая партийно-хозяйственная номенклатура и представители новой волны политиков, завоевавших общественное признание в борьбе против коммунистической системы... Для большинства общественных лидеров, по словам Снапковского, характерны низкий уровень политических знаний, чрезмерная амбициозность, резкая критичность выступлений, слабость конструктивной части их программ, непримиримость, к политическим оппонентам.

Трудно не согласиться, что важнейшая роль в этой системе подготовки принадлежит педагогу. Именно авторитетный учитель, который сам является лидером, со школьной скамьи призван формировать взгляды и позиции молодого поколения, в частности, политические. Именно на этой платформе начинается становление будущей политической элиты, которое будет эффективным в случае отбора и правильной дальнейшей подготовки молодых людей. В связи с этим, нельзя недооценивать значение идеологической подготовки будущих педагогов и важность их дальнейшей профессиональной деятельности в культурной и политической жизни страны.

Вместе с тем, в сфере общественного сознания происходят важные сдвиги в сторону увеличения ценностно-нормативного разнообразия культурных образцов. в высшем образовании наблюдаются тенденции приближения к средневропейским показателям.

Список использованных источников

1. *Болотов, В. А.* Новое содержание педагогического образования / В. А. Болотов, И. Д. Фрумин, Б. И. Хасан // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 69–89.
2. *Буравкин, В. А.* Учитель и общество / В. А. Буравкин // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 60–63.
3. *Кан-Калик В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
4. *Костикова, М. Н.* Анализ затруднений учителя как источник формирования содержания педагогического образования / М. Н. Костикова // Педагогическое образование. – М., 1989. – С. 8–16.
5. *Котикова, О. П.* Обеспечение качества педагогического образования / О. П. Котикова, Н. Н. Полещук – Минск: НИО, 2004. –111 с.

6. Корнилов, В. А. Новые подходы к педагогическому образованию / В. А. Корнилов // Советская педагогика. – 1990. – № 6. – С. 76–81.

7. Леднев, В. С. Содержание образования: учеб. пособие / В. С. Леднев. – М.: Высш. школа, 1989. – С. 8.

8. Матросов, В. Л. Концепция высшего педагогического университетского образования / В. Л. Матросов // Magister. – 1999. – № 2. – С. 10–18.

9. Новичков, В. Б. Два подхода к концепции педагогического образования / В. Б. Новичков, К. М. Ушаков // Там же. – С. 90–104.

10. Турчанинова, Ю. И. Теоретические проблемы отбора содержания профессиональной подготовки учителя / И. Ю. Турчанинова // Педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы. – М.: Высш. школа, 1989. – С. 41–68.

УДК 7.067.3

ИСТОРИЧЕСКОЕ И КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ БЕЛАРУСИ В УЧЕБНОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Д. А. Мигун, С. Ф. Шимукович

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

В статье исследуются особенности изучения и использования в учебном и воспитательном процессе в современной высшей школе Беларуси исторического и культурного наследия. Авторы делятся опытом организации учебного процесса на кафедры историко-культурного наследия Беларуси Республиканского института высшей школы.

Ключевые слова: историческое и культурное наследие Беларуси, учебный и воспитательный процесс в высшей школе, повышение квалификации, переподготовка.

HISTORICAL AND CULTURAL HERITAGE OF BELARUS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION

The paper examines in detail features of studying and use in teaching and educational process in modern high school Belarusian historical and cultural heritage. The author shares his wealth of experience in the organization of educational process at the department of historical and cultural heritage of Belarus National institute of higher education.

Keywords: historical and cultural heritage of Belarus, the training and educational process in higher education, training, retraining.

Сохранение, изучение и популяризация историко-культурных ценностей – одно из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь и предпосылка ее устойчивого развития. Эффективность этой политики обеспечивает законодательная база в сфере сохранения историко-культурного наследия, которая начала формироваться сразу после провозглашения независимости Беларуси.

Для любого народа сохранение культурного наследия важно по трем причинам, среди которых необходимо отметить следующие: историко-культур-

ное наследие существенно воздействует на сознание и самосознание людей, позволяя им ощутить свою причастность к культурной традиции многих поколений; историко-культурное наследие является самым объективным свидетельством прошлого; историко-культурное наследие – это часть материальной и духовной культуры, созданная, сохраненная и переданная современникам как нечто почитаемое и уникальное, как неизменная ценность.

Сохранение и приумножение историко-культурных ценностей имеет исключительно важное значение для развития национальной культуры белорусского народа. Отношения по поводу сохранения историко-культурного и духовного наследия регулируется Конституцией Республики Беларусь, Законом «Об охране историко-культурного наследия Республики Беларусь» и другими нормативными правовыми актами. Согласно ст. 1 указанного закона, историко-культурное наследие – это «совокупность наиболее отличительных итогов и свидетельств исторического, культурного и духовного развития народа Беларуси, воплощенных в историко-культурных ценностях» [1]. Стоит отметить, что государство гарантирует сохранность и защиту историко-культурного наследия не только коренной нации, но и всех национальных общностей, проживающих на территории Республики Беларусь.

В законе также раскрывается такое важное понятие, как историко-культурные ценности, под которыми понимаются материальные объекты (материальные историко-культурные ценности) и нематериальные проявления человеческого творчества (нематериальные историко-культурные ценности), которые имеют выдающиеся духовные, эстетические и (или) документальные достоинства и которым придан статус историко-культурной ценности [1].

Белорусское законодательство предусматривает гарантии создания, сохранения, распространения и популяризации произведений материальной и духовной культуры, сохранения и передачи культурных традиций; охраны исторических и культурных ценностей.

На сегодняшний день законодательная база по охране историко-культурного наследия Беларуси включает Указы Президента Республики Беларусь, Закон Республики Беларусь «Аб ахове гісторыка-культурнай спадчыны Рэспублікі Беларусь», который в 2006 г. был принят в новой редакции, постановления Правительства Беларуси, постановления и приказы Министерства культуры Республики Беларусь. Ряд других законов содержат нормы, которые более подробно и предметно рассматривают вопросы охраны историко-культурного наследия Беларуси [2].

Основательное правовое обеспечение является надежным фундаментом для организации деятельности по сбережению культурного и исторического потенциала страны. Одним из главных аспектов такой деятельности является ведение Государственного списка историко-культурных ценностей Республики Беларусь, в который уже включено более пяти тысяч особенно ценных объектов. Три из них, а именно Замковый комплекс «Мир», Архитектурно-культурный комплекс «Резиденция Радзивиллов в Несвиже», геодезический пункт Дуги Струве в Брестской области вошли в Список Всемирного наследия ЮНЕСКО.

В деле охраны историко-культурного наследия Республика Беларусь выступает надежным партнером на мировой арене. Нашим государством были ратифицированы практически все конвенции ЮНЕСКО по охране культурного наследия, в том числе две последние – «О сохранении нематериального культурного наследия» (2003) и «Об охране и поощрении разнообразных форм культурного самоопределения» (2005).

По данным на конец 2013 года, в Государственный список историко-культурных ценностей Беларуси включено 5.379 недвижимых объектов наследия. Среди ценностей: 2.350 – памятники археологии, 1,763 – памятники архитектуры, 1,191 – памятники истории, 60 – искусства, 11 – градостроительства, четыре объекта – заповедные места. Наибольшее число недвижимых объектов наследия сосредоточено на территории Могилевской области – 1.070, менее всего в Минске – 380 [3].

Необходимо отметить, что в Государственный список историко-культурных ценностей Республики Беларусь включены также и 76 объектов духовных (нематериальных) историко-культурных ценностей, среди которых исторические гербы и иные символы, фольклорные традиции и обряды и т. д.), а также 77 объектов движимых историко-культурных ценностей (предметы антиквариата, клады, книги, иконы, картины и другие) [3].

Согласно более новой информации, в списке историко-культурных ценностей на сентябрь 2015 г. насчитывается 5,527 позиций, в том числе 76 нематериальных проявлений творчества человека и 78 недвижимых. Планируется, что в декабре текущего 2015 года произойдет увеличение списка примерно на 100 позиций [4].

На кафедре историко-культурного наследия Беларуси в Республиканском институте высшей школы последовательно рассматривают вопросы включения богатого исторического и культурного наследия в практику учебной и воспитательной работы в высшей школе Беларуси посредством проведения курсов повышения квалификации и обучения на специальности переподготовки «Культурология». В соответствии с плановыми документами на 2015 г. и 2016 г. для преподавателей учреждений образования Республики Беларусь проводятся курсы, в рамках которых раскрываются проблемы использования историко-культурного наследия как в образовательной деятельности, так и воспитательной работе в учреждениях образования. Тематика курсов достаточно разнообразна и позволяет раскрывать все аспекты, связанные с проблематикой сохранения и популяризации историко-культурного наследия, это «Белорусская народная культура: традиции и современность», «Традиционные и нетрадиционные конфессии в Беларуси: история и современность», «Войны в исторических судьбах белорусского народа», «Великая Отечественная Война: итоги изучения и опыт преподавания», «Мифы белорусской истории: научный аспект и восприятие в обществе», «Историко-культурное наследие Беларуси в идеологической и воспитательной работе», «Инновационные формы и методы формирования мировоззрения студентов в рамках образовательного процесса», «Историко-культурное наследие и туристические ресурсы Беларуси: образовательный и воспитательный потен-

циал», «Управление идеологической и воспитательной работой в учреждении высшего образования», «Сучасныя аспекты вывучэння беларускай мовы і літаратуры», «История и обществоведческие дисциплины: новые подходы к изучению и преподаванию».

Необходимо отметить, что в учебных и рабочих программах данных курсов включены вопросы, связанные с изучением историко-культурного наследия Беларуси, а в ряде программ они выделены в отдельные блоки. Так, в рамках курсов повышения квалификации по теме «Белорусская народная культура: традиции и современность» предусмотрено изучение широкого круга вопросов, непосредственно связанных с популяризацией историко-культурного наследия Беларуси. Это явственно следует из учебно-тематического плана данных курсов, в который включены такие темы, как: «Традиционная белорусская культура в контексте сохранения историко-культурного наследия Беларуси», «Аксиологические основания традиционной белорусской культуры», «Исторические этапы становления традиционной белорусской культуры», «Элитарная и народная культура в формировании национальной белорусской идентичности», «Белорусская семья: традиции в современном обществе», «Традиционная белорусская кухня: региональные особенности и общенациональные характеристики», «Традиционные занятия и промыслы в формировании образа жизни и мировосприятия белорусского народа», «Духовные сокровища белорусского народа», «Традиционные промыслы в контексте устойчивого регионального развития», «Туристический потенциал традиционной культуры в развитии агротуризма в Республике Беларусь» и др.

Также следует отметить, что на кафедре историко-культурного наследия Беларуси в Республиканском институте высшей школы очень большое внимание уделяется вопросам, связанным с военной историей Беларуси, более того, в этот знаменательный для нашего государства год – год 70-летия Победы в Великой Отечественной войне, кафедра реализовала программу повышения квалификации по теме «Великая Отечественная война: итоги изучения и опыт преподавания» для работников системы образования Республики Беларусь всех уровней, которые занимаются проблемами воспитания студенческой молодёжи, а также преподают предметы социально-гуманитарного цикла.

Актуальность и востребованность данных курсов обусловлена тем, что в этом году, как у нас, так и за рубежом, широко отмечается семьдесят лет победы в Великой Отечественной войне. Причины и последствия данной войны на сегодняшний день остаются весьма спорными и в разных странах оцениваются неоднозначно. Выявить и показать значение Великой Отечественной войны для исторического развития Беларуси – является основной проблемой, на решение которой направлены данные курсы.

Безусловно, авторы-разработчики программы при подготовке тематики и содержания занятий учитывали и те задачи, которые ставятся перед современным преподавателем в условиях инновационного развития Республики Беларусь: формирование у студентов чувства гражданской ответственности, патриотизма, самостоятельной позиции по важнейшим вопросам политиче-

ского, социально-экономического и культурного развития белорусского общества в прошлом и на современном этапе.

При разработке данной программы авторы-разработчики ставили целью продемонстрировать слушателям на примере не простых, и в историческом плане остающихся довольно дискуссионными, событий Великой Отечественной войны возможность воспитания у студенческой молодежи чувства патриотизма и гордости за историческое прошлое нашей страны. Данные курсы уже были проведены и можно с полной уверенностью утверждать, что они позволили слушателям как расширить и углубить их личные профессиональные знания, так и сформировать представление об использовании полученных знаний и навыков в учебной и воспитательной работе с учащейся молодежью.

Таким образом, историко-культурное наследие нашего народа является важным фактором формирования таких качеств у подрастающего поколения, как гражданственность, патриотизм, ответственность и т.д., в свою очередь кафедра историко-культурного наследия Беларуси РИВШ проводит важную работу по методическому обеспечению включения историко-культурного наследия в учебный и воспитательный процесс в учреждениях образования.

Список использованных источников

1. Аб ахове гісторыка-культурнай спадчыны Рэспублікі Беларусь: Закон Рэспублікі Беларусь ад 9 студзеня 2006 г. № 98-З (с изменениями и дополнениями от 8 мая 2012 г. № 374-З (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2012 г., № 56, 2/1926) // Pravo.by – Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=h10600098&p2={NRPA}>. – Дата доступа: 05.09.2015.

2. Заканадаўства ў сферы культуры // Міністэрства культуры Рэспублікі Беларусь: афіцыйны сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kultura.gov.by/page/zakanada-stva-sfery-kultury>. – Дата доступа: 05.09.2015.

3. Носова, М. В. Государственный список историко-культурных ценностей Беларуси включено 5379 недвижимых объектов наследия // Культура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://news.tut.by/culture/395678.html> – Дата доступа: 03.05.2015.

4. Хвир, Н. Включение объектов в Список Всемирного наследия ЮНЕСКО популяризирует страну / Н. Хвир // Міністэрства культуры Рэспублікі Беларусь : Афіцыйны сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kultura.by/news/vklyuchenie-obektov-v-spisok-vsemirnogo-naslediya-yunesko-populyariziruet-stranu>. – Дата доступа: 05.09.2015.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ФОРМА ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В. Н. Наумчик

Республиканский институт профессионального образования,
г. Минск, Республика Беларусь

Р. П. Наумчик

Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь

В статье рассмотрена проблема организации непрерывной педагогической практики студентов на младших курсах. Отмечены основные трудности, которые приходится преодолевать при проведении такой практики. Исследованы организационные, методические и психолого-педагогические аспекты непрерывной педагогической практики студентов младших курсов университетов как компоненты педагогической эргономики.

Ключевые слова: непрерывная педагогическая практика, творчество, знания, опыт, самостоятельная работа, психологическая защита, педагогическая эргономика.

EDUCATIONAL PRACTICE AS A FORM OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

The article deals with the problem of organizing continuous pedagogical practice for the lower classes. Marked the main difficulties to be overcome in the organization of the practice. Studied organizational, methodical and psycho-pedagogical aspects of teaching continuous practice for students of universities as components of pedagogical ergonomics.

Keywords: continuous pedagogical practice, creativity, knowledge, experience, self study, contradictions, psychological defense, educational ergonomics.

Педагогическая практика представляет собой важный компонент формирования профессиональных компетенций будущего учителя. В Беларуси разрабатывается проект концепции развития педагогического образования на 2015–2020 гг., в которой должны быть представлены базовые педагогические компетенции, новые формы и методы педагогической деятельности, возможности совершенствования педагогической практики студентов.

Подобная задача ставилась и в БССР. В Советском Союзе идея введения непрерывной педагогической практики студентов педвузов была сформулирована в приказе Минвуза СССР в 1987 г. Акцентируя внимание на необходимости интенсивной всесторонней подготовки будущих учителей, приказ открывал широкие возможности для выбора конкретных путей реализации такой подготовки. Особую сложность представляла организация педагогической практики студентов младших курсов (2–5 семестры). Многие исследователи предпочитали копировать традиционно сложившиеся формы практики,

в которых студенты младших курсов лишь наблюдали и анализировали различные стороны учебно-воспитательного процесса школы (ознакомительная практика). Свою точку зрения сторонники так называемой «пассивной практики» аргументировали тем, что если на старших курсах студенты опираются на теоретические знания, полученные в курсах «Педагогика», «Психология», «Методика воспитательной работы» и др., то этого нет на младших курсах. Отсюда делался вывод о том, что практика на младших курсах должна преимущественно иметь характер наблюдения, описания, накопления эмпирического педагогического багажа. С такой позицией согласиться можно лишь частично.

Альтернативной формой организации педагогической практики является активная практика студентов младших курсов, предполагающая их непосредственный учебно-воспитательный контакт с учащимися. Рассмотрим основные противоречия, сложившиеся в традиционных формах непрерывной педагогической практики студентов.

Так, среди задач педпрактики традиционно можно встретить только те, которые предполагают совершенствование профессиональных качеств студентов. О другой стороне учебно-воспитательного процесса – о школьниках – ничего не говорится. И здесь уместно провести параллель между подготовкой учителей и подготовкой врачей. Что было бы, если бы такие же задачи ставились студентам-медикам на период их медицинской практики? Каково было бы пациентам клиник, пришедшим на прием к практиканту? – Вопросы риторические. Из сказанного вытекает единственный вывод: задачи педагогической практики должны максимально учитывать интересы учащихся, помогать школам в решении задач обучения и воспитания. Это положение можно сформулировать как задачу полезности педпрактики школе и вузу. Существуют и иные противоречия. Это прежде всего коммуникативные проблемы, проблемы психологической защиты учителя и ученика в ходе практики и др.

Новым подходом в формировании специалиста-педагога является индивидуально-творческая концепция. В рамках этой концепции непрерывная педагогическая практика студентов имеет индивидуально-коррекционный характер. Нами апробирована структура организации педагогической практики студентов на младших курсах в стенах университета, когда учащиеся школ приходят в вуз, и на базе хорошо оборудованных кабинетов практиканты проводят свои занятия. Отсутствие специальных знаний у студентов ставит их в положение исследователей-дилетантов, не связанных рамками стереотипных взглядов. Эти качества и являются определяющими на начальном этапе подготовки педагогов. Активная педагогическая практика – это условный отказ от стереотипов, поиск и апробация собственных решений и ориентация на новаторов.

Перед началом практики студенты знакомятся с ее задачами и получают индивидуальные задания. Для студентов-физиков, например, это, как правило, проведение урока. К каждому уроку готовятся 2–3 студента одновременно. Подготовка их к работе с учащимися ведется под руководством опытных преподавателей вуза. Именно при подготовке к предстоящему уроку студенты получают те конкретные знания по педагогике, психологии, методике преподавания предмета, которые пригодятся сейчас, а не в отдаленном будущем.

Это «сейчас» определяет мотивацию учения, творческое отношение к работе и профессиональные ориентиры. В то же время руководитель практики исключает возможность непрофессионального поведения практиканта и реализует принцип «не навреди», который имеет место и в педагогике. В ходе подготовки к практике руководитель обращает внимание студентов на вариативность методов преподавания, динамизм каждого занятия. Студенты открывают для себя заново многие методические приемы, учатся комплексному использованию технических средств и средств демонстрационного эксперимента, основам эргономики педагогического труда.

Успехи каждого студента фиксируются в т.н. протоколе урока, где отмечаются достижения и промахи будущего учителя, даются рекомендации по коррекции его знаний. В протоколе отражается полнота изложения темы, приемы освещения мировоззренческих проблем на материале урока, логика, четкость, последовательность изложения, язык урока, терминология, работа с доской, использование технических средств обучения и демонстрационного эксперимента, работа с учебником и раздаточным материалом и др. качества. При подготовке к занятиям внимание практикантов обращается на приемы управления познавательной деятельностью обучаемых: качество обратной связи, создание проблемных ситуаций, использование межпредметных и внутрипредметных связей, вариативность видов деятельности. Протоколы уроков помогают осуществлять индивидуально-коррекционную работу со студентами на дальнейших этапах их педагогической практики.

Мы убедились, что педагогическая практика должна быть активной и опираться на имеющиеся знания и опыт студентов, она должна постоянно требовать новых и новых знаний. Однако центральной проблемой такой подготовки является проблема педагогического общения. От ее решения зависит эффективность всей работы преподавателя. Такая практика базируется на мотивах профессионального становления и самосовершенствования. В этом залог успешной работы студента, учителя, исследователя.

Несмотря на невысокую результативность самостоятельной работы на начальном этапе, ее значение важно уже потому, что это путь истинного профессионального самообразования. В дальнейшем этот этап будет многократно повторяться, и основной его результат – приобретение студентом своего собственного опыта, что означает снижение уровня конформизма, критичность суждений, толерантность и анализ мнений признанных авторитетов. Эти качества должны отчетливо сформироваться к 8 – 9 семестрам после прохождения студентами основных психолого-педагогических дисциплин. Но каждый раз при выработке схемы и плана занятий педагог должен решить проблемы, характерные для любой изобретательской задачи: 1) сформулировать задачу сжато, но ясно; 2) описать желаемый результат; 3) найти источник противоречий, мешающий решить задачу; 4) найти условия, устраняющие основные противоречия, их причины. Этот этап заканчивается индивидуальной работой студента с руководителем. В результате подводится итог самостоятельной работе, обсуждаются сведения, почерпнутые из литературы, корректируется план предстоящего занятия.

Многие темы, над которыми работают студенты-практиканты, позволяют осуществлять экологическое воспитание школьников. Мы рассматриваем этот вид воспитания как фактор формирования духовности школьников, уважения ими общечеловеческих ценностей. Воспитанию на уроках физики мы придаем первостепенное значение. Изучение физического мира используется студентами как повод для свободного общения, в ходе которого школьникам предстает не только богатство человеческих знаний, но и отношений, чувств; им представляется возможность пережить радость от собственного открытия какой-либо истины, факта, от доброго дела, дружеских отношений. В этом мы видим элемент гуманизации преподавания физики, предполагающий заботу о других людях – своих друзьях, одноклассниках, малышах, родителях.

Проблема психологической защиты учителя и ученика является одной из центральных в современной школе. Это специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение к минимуму чувства тревоги, связанного с осознанием конфликта. Функцией психологической защиты является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний.

Мы рассматриваем проблему бесконфликтности как одну из важнейших необходимых сторон функционирования системы «человек – человек». В процессе подпрактики психологическая защита выступает в двух аспектах: защита, используемая студентами, как средство ограждения себя от негативных воздействий в ходе учебно-воспитательного мероприятия (психологическая защита учителя); психологическая защита, используемая студентами для ограждения личности каждого ученика от негативной реакции окружающих (психологическая защита ученика).

Этот аспект выступает как элемент социальной защиты учащихся и средство формирования творческого климата в школе. Особую значимость приобретает оценка практикантом действий и ответов учеников. Здесь важно подчеркнуть право школьника на ошибку. Для того, чтобы не допускать ошибок, надо учиться этому, допуская ошибки. Как ни парадоксально это звучит, но возможность допускать ошибки и оценивать их последствия позволяет в дальнейшем их прогнозировать и избегать.

Не каждое занятие удачно, но возможность подготовки творческих уроков окрыляет и студентов и их руководителей. Учащиеся, которые приходят в университет на встречу со студентами, находят для себя ответы на многие вопросы, но одновременно у них возникают новые вопросы, ответы на которые им, возможно, придется искать в школе. Так стимулируется творческий подход, желание узнать больше, а потом поделиться имеющимся запасом знаний, проверить их прочность. Вот почему учителю важно не только уметь самому правильно излагать материал, но и слушать ответы учеников. Практика показывает, что многие учителя не обладают развитой культурой слушать учащегося, вести с ним научную полемику. Умение слушать собеседника исключает авторитарность в преподавании и связанную с ним зубрежку, бессонные ночи, перегрузку.

Наш опыт показал, что педагогическая практика меняет отношение самих практикантов к учебе. Они невольно следуют принципу «обучая, учись», и можно утверждать, что у студентов изменилось отношение к учебе и проблемам воспитания. Мы исходим из того, что резервы совершенствования педагогической подготовки студентов университета надо искать не за его пределами, а внутри его. И такие резервы имеются. Полезность подпрактики школе не вызывает сомнений.

УДК 1.11:17

М. К. МАМАРДАШВИЛИ О ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ

С. А. Нижников

Российский университет дружбы народов,
г. Москва, Российская Федерация

В статье анализируется преобразование философии, осуществленное в творчестве М.К. Мамардашвили. Отмечается, что философия у него представлена как философствование – гнозис, духовное познание. Метафизика у Мамардашвили предстает не как учение о мире, а как созидательная деятельность трансцендирования, формирующая человека как моральное существо.

Ключевые слова: духовное познание, личность, мораль, событие, трансцендирование, философствование.

M. K. MAVARDASHVILI ABOUT TEACHING OF PHILOSOPHY

In the article is also analyzed the transformation of philosophy in M. K. Mamardashvili's creativity. It is stressed that philosophy from his point of view is a gnosis, spiritual cognition. Metaphysics in Mamardashvili's works appears not as explanation of the universe but as a creative transcending action that builds up human being as moral creature.

Key words: spiritual cognition, person, morality, event, transcending, philosophizing.

Мераба Константиновича Мамардашвили (1930–1990) называют «демократическим аристократом» и «грузинско-русским Сократом», а также «грузинским Кантом». Он был «Грузин во всем, и в то же время абсолютный космополит». По воспоминаниям В. П. Визгина, ему была свойственна «беседная речь», он был «художником в философии» [1, с. 24, 17]. Его, как и Сократа, можно было бы назвать «воплощением философии», а еще лучше – «философствования», ибо он «философствовал вслух». «Воспитанные на немецкой абстрактной философии, – продолжает Визгин, вспоминая философское образование в советскую эпоху, – мы просто забыли о возможности другой мысли...». Эта другая мысль и не экзистенциалистская, но экзистенциаль-

ная. Философия для Мамардашвили была «художеством мысли на службе искусства быть», поэтому ее наукообразный дискурс он считал вторичным по отношению к ее гуманистическим задачам. Возвращаясь к древним грекам и средневековому пониманию, он сближал ее с мудростью. Он был философом личности, но не идеи (Гегель), феноменологом, но не последователем Гуссерля. Для него, как и для Хайдеггера, феноменология была «сопутствующим элементом всякой философии» [4, с. 22]. Он всегда был самим собой в своем неповторимом дискурсе: «мой опыт нетипичен», говорил он о себе. В советское время его замалчивали и не публиковали все то, что он стремился выразить, но его лекциями был наводнен самиздат и мы, стремившиеся к философии, но не находившие ее в учебниках диамата и у профессоров-философов, с упоением читали лекции Мамардашвили, вводившие сознание в то, что называется философией. Благодаря его слову осуществлялся этот обряд инициации.

По сути вся философская деятельность Мераба Мамардашвили может быть истолкована как прояснение того, что такое философствование. Особенно актуально это было в советскую эпоху, когда философия фактически умерла, превратившись в служанку идеологии. Мамардашвили был одним из весьма немногих, решившихся напомнить о том, что же представляет собой истинная философия, – попытался вернуть ее человеку. Но, как оказалось, его «размышления вслух» являются предельно актуальными и сегодня, когда всевозможного вида «позитивизмы» и «постмодернизмы» также уничтожают специфику философского познания, как это когда-то производила идеология.

Для Мамардашвили философия всегда личностна, она по определению не может быть иной. Философствование не должно сводиться к овладению «системы знаний» и не является производной от нее, ибо «путь к философии пролегает через собственные наши испытания, благодаря которым мы обретаем незаменимый уникальный опыт» [3, с. 17]. По сути, как и у Достоевского и у Ницше, – это путь определенного внутреннего духовно-нравственного страдания, в результате которого отлагается, выпадает в осадок нечто осознанное. Если при этом данное осознание отливается в понятийное осмысление – мы получаем философию, если в религиозную символику – мы получаем религию, а возможно и создание поэтической строчки, художественного или иного произведения искусства.

Мамардашвили предельно радикализирует такое «духовно-сознательное» и персонифицированное представление о философии, заявляя, что обязательное преподавание ее вообще невозможно и недопустимо тем, кто к ней не пришел (представителям нефилософских факультетов), так как становление философского знания – это всегда «внутренний акт», который «вспыхивает» в конкретной личности под воздействием конкретных «пограничных» жизненных ситуаций и их осмысления. Поэтому ставить задачу «преподавания» философии абсурдно, также как институционализировать это преподавание для распространения идеологического единомыслия. Вообще «преподавать» философию не может преподаватель, это может «делать» только философ. Поэтому немислим и учебник по философии или истории философии, по которому мы

могли бы изучить философию. Философское знание непередаваемо нефилософским, негерменевтическим, неличностным путем. Для этого необходимо реальное присутствие философа и общение с ним. Только он может воспламенить огонь духовного познания в душе слушателей, у которых уже накоплен свой «горючий материал» – тогда искра может сделать свое дело. Это также, как и при общении с верующим, который стоит на пути к святости, или при созерцании действительного произведения искусства, которое может «перевернуть душу». Эти духовные проявления несовместимы с насилием, тоталитарным обществом, массовой культурой и т. д. В таких условиях во все времена и везде философам, верующим и творческим натурам приходится тяжело.

Однако данный «радикализм» присущ не только взглядам Мамардашвили, но и досократовским философам. Преподавание философии, как известно, началось с софистов, а для Гераклита, например, это не просто неприемлемо, но и противоречило статусу самого философского знания. Это, как и на Востоке, не философ-преподаватель предлагает свои услуги за плату (сейчас уже – можно и через Интернет), а созревший ученик домогается, чтобы учитель признал его достойным поучаться прикосновению к той истине, которая сделала самого учителя Учителем. Отсюда и особые методики «обучения» в восточных духовно-философских учениях: в даосизме существует принцип неучения, так как ничему научить невозможно, можно только открыть в себе, и учитель призван обратить ученика к познанию самого себя, а не внешней по отношению к нему истины, которую необходимо вызубрить, чтобы получить отличную оценку. Из этого вытекает и другой принцип – *безмолвия*, невербальной формы передачи знания.

В основе сократической и платонической методы философствования лежит логос, слово, испытующее общение, которое также направлено на самопознание, на вскрытие того, что глубже слов, но без слова недействительно в обществе. В этом – искусство *майевтики* Сократа. Этому же методу следовал и Мераб Мамардашвили, философствуя в различных аудиториях, стремясь прояснить слушателям то, что неуловимо. Для него философия – это «публичное сознание, то есть сознание, которого нельзя не высказать, сознание вслух», «высказываемое по правилам языка, по законам самой же мысли». Изначальный переживательный акт требует своего осмысления, без которого он не перейдет в разряд чего-то отрефлектированного, полноценно осознанного, смыслового, т.е. того, из чего может быть извлечен смысл. Поэтому Мамардашвили подчеркивает, что «вне языка (в широком смысле этого слова), вне конструкции, имеющей свои синтаксические законы, он даже не узнал бы, о чем он думает; не понял бы, что он думает о том, о чем думает». Философствование – это попадание человека в зону «сверхвысокого напряжения», концентрации всех жизненных сил, опыта, интуиции... это крик, который нельзя сдерживать!» [2, с. 32–33].

Согласно Мамардашвили, человек должен прийти к философскому вопросу, хотя он может и не идентифицировать его как философский, если еще вовсе не знаком с философией. Породить этот вопрос, эту озадаченность или вопрошание (Хайдеггер) могут только собственные муки и испытания [5, с.

81–82]. Лучше всего, если это муки совести. Действительно философствовать начинают от попадания в ситуацию трагического выбора, моральных коллизий и их осмысления. Стопроцентно здоровый человек для философствования непригоден, также, как и для веры или написания романа. Невротик может открыть для себя истину, а живущий «в свое удовольствие» думает, что он в ней или не нуждается, или уже все знает. Муки совести – наилучшая почва для духовного познания, в том числе и для философствования. Они свидетельствуют о том, что личность пробуждается, он человек уже не мертв и готовится к «второму рождению», он уже «беременеет собой» (Платоновский Сократ).

Чтобы «споткнуться» о философствование, необходимо «застыть в радости или страдании» (Мамардашвили), отрешиться от текучести мира, от временного, хотя отдаленно мыслью или чувством соприкоснуться с режимом вечного. Здесь открывается шанс что-то понять. И тогда могут открыться, прийти на помощь философия, религия и творчество в искусстве. Когда личность открылась для мышления, застыв в ощущении вечного, тогда вторую часть пути может проделать философия, прийти на помощь в деле осмысления того, что же свершилось [3, с. 17–18].

Однако здесь подстерегают и опасности, которые кроются в самом качестве духовного переживания, которое может перейти в Ужас (на чем тоже можно построить философию (Кьеркегор, Хайдеггер) и отчаяние, если одновременно со страхом не присутствует радость, которая должна быть великой. Это радость присутствия в бытии, но она возможна, только когда наряду с временностью, дано и переживание вечного, соприкосновение с «мирами иными» (Достоевский). Страх Божий всегда соседствует с любовью, а без нее вырождается уже не в Божий, но уничтожающий, поедающий душу человека. Все смыслы к нам «нисходят» от «миров иных», и вне этой связи человек не может вынести даже собственного существования.

Мамардашвили также, как и Хайдеггер, по сути, различает философию и философствование. Истинная мысль у него, как и всякое духовное событие, «существует только в исполнении», как и симфония. Без исполнения мы имеем только нотную запись, но не музыку. «Бытие симфонии, как и бытие книги, – это бытие смысла», который раскрывается в философствовании. И только философствование есть реальная философия, «не философия понятий и учений», а философия как элемент устройства нашего сознания». Как у Гегеля и Хайдеггера, предметом философии в данном случае оказывается сама философия. Философский акт можно назвать «чувством собственного существования», осмысленного «с применением философских понятий» [3, с. 23]. Философствование отличается от философии также как живой цветок от натюрморта, хотя если он изображен художником, посредством него мы можем возобновить в себе эстетическое переживание, т.е. философствование. Связь философских понятий для Мамардашвили действительна только тогда, т.е. осуществляется философствование на основе их только тогда, когда не утрачена связь с их изначальными жизненными смыслами. Однако этот разрыв, это отчуждение произошло в гегельянстве, когда фило-

софия утратила свое качество «человеческого самостроительства» [2, с. 35], т. е. свою экзистенциальную сущность.

Мамардашвили строил экзистенциальную философию сознания, которая ближе к поэзии, чем к науке. Для него «философия породила науку из акта философствования», при этом «философия может быть как источником науки, так и ядром уже ставшей науки» [2, с. 33]. Однако мыслитель не пренебрегал научным знанием, просто осознавал его качественную специфику, отличающую от философии.

Под духовной жизнью он понимал «жизнь сознания», а философию рассматривал как «элемент некоего фундаментального устройства жизни сознания» как упорядоченного целого, «локального присутствия глобального». Это думание как часть жизни сознания «происходит не при произвольном выборе предметов интеллектуального внимания, а экзистенциальным путем», когда вершится какой-то «химизм наших чувств» [2, с. 30–31. Философский акт в его понимании – это «миг сознания», «некая вспышка сознания» [3, с. 19].

Список использованных источников

1. Визгин, В. П. Мы все его так любили... / В. П. Визгин // Мераб Константинович Мамардашвили. М.: РОССПЭН, 2009. – С. 17–32.
2. Мамардашвили, М. Быть философом – это судьба / М. Мамардашвили // Как я понимаю философию... – М.: Прогресс, 1990. – С. 27–40.
3. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили // Как я понимаю философию... М.: Прогресс, 1990. – С. 14–26.
4. Мотрошилова, Н. В. Цивилизация и феноменология как центральные темы философии М. К. Мамардашвили / Н. В. Мотрошилова // Конгениальность мысли. О философе Мерабе Мамардашвили. – М.: «Прогресс», 1999. – С. 17–32.
5. Хайдеггер, М. Что такое метафизика? / М. Хайдеггер // Основные понятия метафизики. М.: Академический проект, 2007. – С. 24–43.

УДК 37.01

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ БЕЛАРУСИ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ

С. В. Панов

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

Статья посвящена определению и характеристике компетенций обучающихся по истории Беларуси в средней и высшей школе. Автором учтены особенности модернизации структуры и содержания исторического образования в условиях реализации компетентностного подхода к подготовке выпускника. Актуализирована проблема формирования социально-личностных компетенций. Оптимизированы методические приемы формирования национальной идентичности и исторической памяти.

Ключевые слова: компетентностный подход к подготовке выпускника; история Беларуси; средняя школа; высшая школа; национальная идентичность; историческая память.

COMPETENCE APPROACH IN TEACHING THE HISTORY OF BELARUS: CONTINUITY IN IMPLEMENTATION BETWEEN SECONDARY AND HIGH SCHOOL

The article is devoted to the identification and characterization of competencies of students on the history of Belarus in the secondary and high school. The author takes into account features of the modernization of the structure and content of historical education in the implementation of the competence approach to the training graduates. The problem of formation of social and personal competencies is actualized. Methodical receptions of formation of national identity and historical are optimized.

Keywords: competence approach to the training of graduates; history of Belarus; secondary school; high school ; national identity; historical memory.

Практика преподавания обязательной дисциплины «История Беларуси» в рамках интегрированного модуля «История» при реализации Концепции оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования актуализировала предложение не стремиться к энциклопедической полноте научного содержания учебной дисциплины. При этом, чтобы не потерять фундаментальность как принцип подготовки, в качестве научно-методической основы формирования содержания исторического образования предложено четко выделять концепции, основополагающие учения и идеи, которые связаны с общим пониманием сути изучаемых дисциплин, а весь остальной объем детализирующего фактологического материала изучать в процессе самостоятельной работы студентов [1]. Данное предложение обусловлено решением общей проблемы последовательного и преемственного структурирования содержания обучения (преподавания) истории Беларуси в средней и высшей школе в соответствии с теми подходами, которые приняты за основу для подготовки обучающихся. Таким подходом, реализация которого происходит в высшей школе и обозначена как перспектива для средней школы, является компетентностный.

Общим при реализации компетентностного подхода для средней и высшей школы будет то, что история Беларуси как учебный предмет (дисциплина) обеспечивает личностное самоопределение обучающихся в существующей социокультурной, информационной среде и в качестве дидактического инструмента способствует осознанию ими содержания учебной исторической информации как ретроспективы, необходимой для анализа современности и прогнозирования перспектив своего будущего развития. Опыт автора статьи по выполнению задач, связанных с модернизацией структуры и содержания современного исторического образования, обуславливает педагогическую необходимость и дидактическую целесообразность определения и характеристики компетенций с учетом специфики предметной (дисциплинарной) области. Под компетенцией в данном случае будем понимать знания, умения и опыт, необходимые для решения теоретических и

практических проблем (задач), адекватных всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций.

В процессе формирования компетенций актуализируется вопрос о том, какими способами деятельности целесообразно овладевать, чтобы эффективно решать профессиональные задачи в условиях принятия решения об изменении структуры и содержания современного исторического образования, связанном с переходом с линейной на концентрическую систему обучения. Мы солидарны с принципиальной позицией наших российских коллег, которые по результатам проведенного ими анализа российского и мирового опыта изучения истории, считают, что в современной мировой практике нет оснований для преобладания линейной структуры исторического образования над концентрической [2]. Тем более, когда в постиндустриальных обществах профессиональное образование утрачивает свою ориентацию на узкую специализацию, т.к. экономика завтрашнего дня потребует от работника не столько ориентации на выполнение определенных заданий, сколько умения решать проблемы и управлять проектами. Возникает проблема наращивания гуманитарных ресурсов работы и в этом видится сценарий профессиональной деятельности будущего, который начинает реализовываться уже сегодня [3, с. 19].

С учетом специфики социально-гуманитарной подготовки в белорусской высшей школе приняты следующие компетенции:

- социально-личностные, обеспечивающие культурно-ценностную ориентацию личности преподавателя и предполагающие усвоение ценностно-смысловых знаний (отвечают на вопрос знать, зачем и почему);
- академические, включающие знания и умения по изучаемым дисциплинам в условиях современной информационной среды (отвечают на вопрос знать, что);
- профессиональные, состоящие из обобщенных знаний и умений формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать проекты и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности, которые ориентированы на овладение определенными способами деятельности (отвечают на вопрос знать, как) [4, с. 32; 5].

В связи с тем, что в современной педагогической науке еще не выработана консолидированная позиция по вопросу классификации компетенций, видится целесообразным при их определении для выпускников использовать следующую иерархию:

- ключевые (метапредметные) компетенции, относящиеся к общему содержанию образования;
- общепредметные компетенции, относящиеся к определенному кругу учебных предметов, например, социально-гуманитарного цикла;
- предметные компетенции, которые имеют конкретное описание и возможность их формирования в рамках преподавания определенного предмета, в нашем случае истории Беларуси [6, с. 141].

Результатом соотнесения уже нормативно принятой в белорусской высшей школе классификации компетенций и внедряемой в общеобразова-

зательной школе стало определение компетенций при разработке компетентного подхода к подготовке выпускника по истории. При этом компетенции рассматриваются как личностное качество обучающихся, их готовность использовать усвоенные в образовательном процессе знания, приобретенные умения и навыки, сформированный опыт деятельности для решения практических и творческих задач, продолжения образования, трудовой деятельности, успешной социализации в обществе. Компетенции представляются перечнем личностных, метапредметных и предметных результатов обучения в средней школе. Предположим возможность условного «сопряжения» компетенций между высшей и средней школами в следующем их соотношении: социально-личностные и личностные; академические и метапредметные; профессиональные и предметные. Рассмотрим более подробно первую из групп выделенных нами компетенций.

Личностные результаты изучения истории Беларуси представляют собой систему ценностных отношений обучающихся к себе, другим, процессу обучения и его результатам и предполагают сформированность мировоззрения, личностной и гражданской позиции; развитие готовности к ответственному поведению в современном обществе на основе определения жизненных целей и выбора (освоения) будущей профессии; накопление опыта жизнедеятельности на основе осмысления опыта предшествующих поколений; принятие базовой системы ценностей белорусского общества и толерантное приобщение к его культурному многообразию; осознание своей идентичности как представителей белорусской нации и граждан Республики Беларусь.

Рассматривая вопрос о преемственности в обучении истории Беларуси обратимся к разрабатываемой с участием автора школьной концепции учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси». В ней предусматривается формирование у выпускников такой личностной характеристики, как национальная идентичность. Под ней понимается конкретная эмоционально-психологическая, политико-идеологическая и культурная позиция личности, которая проявляется в восприятии и идентификации себя в окружающем мире с точки зрения представителя современной белорусской нации с ее определяющим признаком – наличием суверенной государственности. Зададимся вопросом, почему бы данное целеполагание не экстраполировать на изучение истории Беларуси студентами первых курсов? Тем более, что формирование национальной идентичности остро востребовано в современном белорусском обществе, а идентичность современного человека определяется его сознательной ориентацией на определенный образ жизни, конкретную систему ценностей и культурно оформленные образцы поведения [7]. При этом может быть учтено пожелание наполнить символическим содержанием национальную идентичность, которая у белорусской молодежи остается невыраженной, а сохранение подобной ситуации может в перспективе иметь как полное ее размывание, так и наполнение неожиданным содержанием [8, с. 13].

В условиях наметившегося в глобальном плане межпоколенческого разрыва и кризиса национальной идентичности, которая укоренена не только в сознании и целевых установках, а и в эмоциональной сфере личности, актуальным представляется определение направлений обеспечения преемственности в процессе изучения истории Беларуси в средней и высшей школе. Более половины прошлого XX в. формировался культурно-исторический тип «советский человек» с присущим ему коллективизмом, верой в идеалы и энтузиазмом в их воплощении в жизнь. От общества эпохи революции и социалистического строительства, основанном на принципе распределения и минимизации страданий, осуществлен переход к обществу сытости на основе принципа потребления и максимизации удовольствий (наслаждений) [9]. Какими при этом могут быть социально-личностные компетенции учащейся молодежи? На первом плане оказываются ценности, рассматриваемые как предметы и явления вещественно-духовного мира, включенные в систему жизненно важных потребностей людей, связанные с личным благополучием и идеологией прагматизма. Насколько такими молодыми людьми будет востребован социальный (исторический) опыт своего народа как память о пережитых предками трудностях и их достойных свершениях? Ведь именно в этом опыте находятся уроки истории, которые необходимо сформулировать для их трансляции в процессе исторического образования. В процессе трансляции такого опыта представляется целесообразным осуществлять синтез позитивных достижений как западно- и восточноевропейской христианской, так и византийской славяно-православной цивилизационной общности с учетом освещения особенностей восточнославянского культурно-исторического типа (этикоцентричность как способность ставить свою земную жизнь под знак идеала; отсутствие определяющей жизненные цели ориентации на потребительство; мультикультурная диалогичность, проявляющиеся в диалоговой интерпретации исторических событий) [10, с. 95–99].

Представляется весьма актуальной рекомендация современной психолого-педагогической теории о становлении индивида как культурно-исторического субъекта, который будет воспринимать историю как своё прошлое и чувствовать ответственность перед будущим общества как перед своим будущим, зависящим от его действий в настоящем [11, с. 27]. Для этого в качестве практико-ориентированной рекомендации целесообразным является использование в современной визуализированной информационно-образовательной среде методических приемов и средств формирования и творческой реконструкции образов исторического прошлого и его участников. Отличительными характеристиками таких приемов образного обучения, соответствующих образной природе исторической памяти, являются сюжетная аккумулятивность; героизация прошлого в номинациях «наши славутыя земляки» и «национальные герои»; представление образцов социального поведения исторических личностей с акцентацией на положительные в эмоциональном плане примеры и определение мотивов, основанных на ценностных ориентациях (ценностная фабула представления содержания учебного материала с экстраполяцией на систему ценностей современной белорусской студенческой мо-

лодежи); возможное отражение сущности изучаемых явлений с привлечением художественных образов, являющихся одновременно источниками исторических знаний; использование исторической и государственной символики.

В проекте концепции учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» также предусматривается формирование исторической памяти, которая является важным элементом стратегии формирования национальной идентичности. Представляется целесообразным в рамках преемственности в обучении истории в средней и высшей школах охарактеризовать историческую память как социально-педагогическую категорию, которая включает в себя теоретический, фактологический, оценочный компоненты учебных исторических знаний о событиях прошлого, их времени и месте, участниках, а также учитывает способность личности дорожить историческими традициями своего народа. Учитывая, что историческая память по своей природе образна, представляется интересным привести результаты опроса жителей Беларуси «Что, на Ваш взгляд, можно считать символом, собирательным образом вашей области?». В среднем 76,4 % респондентов затруднились указать с чем (кем) ассоциируется у них образ региона проживания. Конкретное указание образов исторических событий и их участников не превышало в среднем 4 % от числа респондентов [12]. Можно ли охарактеризовать такую ситуацию, как забвение исторического прошлого или историческое беспамятство? В этой ситуации актуализируется задача наполнения символическим (образным) содержанием национальной идентичности. Тем более, что явления прошлого всегда формируются под влиянием представлений и идей, актуальных для изучающего их общества, а образы многих исторических событий являются ментальными конструкциями, созданными в определенных целях [13].

Актуализация вопросов формирования у обучающихся национальной идентичности и исторической памяти позволит привести процесс обучения (преподавания) истории Беларуси в средней и высшей школе в соответствие с системными преобразованиями, которые происходят в образовательной сфере с учетом рассмотрения социально-гуманитарной подготовки как фактора национальной безопасности. Обозначенный в качестве концептуального в образовательных стандартах нового поколения компетентностный подход к формированию личностных качеств выпускников рассматривается нами не как социальное манипулирование, а как создание научно-методических условий для эффективного осуществления государственного заказа системе образования. Определяющими формирование социально-личностных компетенций учащейся молодежи становятся вопросы дидактического конструирования содержания современного исторического образования, связанные с усвоением учебных знаний об особенностях формирования белорусской нации и ее идентичности, оформления национальной идеи как мировоззренческой основы идеологии белорусского государства.

Таким образом, реализация преемственности в изучении истории Беларуси в средней и высшей школе может быть осуществлена через экстраполяцию целеполагания, связанного с формированием национальной идентичности и исторической памяти как личностных характеристик обучающихся

в условиях актуализации их социально-личностных компетенций. Возврат к концентрам и постепенное введение профилей в обучении истории в средней школе с учетом преподавания интегрированного модуля «История» в высшей школе позволит обеспечить качество социально-гуманитарной подготовки обучающихся.

Список использованных источников

1. Вишневский, М. И. Вопросы оптимизации содержания социально-гуманитарного образования в вузах / М. И. Вишневский // Высшая школа. – 2011. – № 6. – С. 19–22.
2. Вяземский, Е. Е. Проведение в семи федеральных округах конференций для преподавателей истории и обществознания / Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. – 2008. – № 1. – С. 43–45.
3. Макаров, А. В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентностный подход / А. В. Макаров // Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – С. 11–28.
4. Жук, О. Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – С. 28–38.
5. Зимняя, И. А. Воспитательный потенциал социальных компетентностей (к проблеме модульного представления социальных компетентностей) / И. А. Зимняя // Научно-методические инновации в высшей школе / под общ. ред. проф. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – С. 105–110.
6. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.
7. Бабосов, Е. М. Идентичность как фактор консолидации / Е. М. Бабосов // Белорусская думка. – 2013. – № 3. – С. 74–79.
8. Ротман, Д. Г. Тенденции изменения ценностного сознания студенческой молодежи Республики Беларусь / Д. Г. Ротман, А. В. Посталовский, И. Д. Расолько // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 11. – С. 3–13.
9. Кара-Мурза, С. Г. Причины краха советского строя / С. Г. Кара-Мурза // Белорусская думка. – 2011. – № 12. – С. 13–17.
10. Романов, О. А. От чистого истока – в прекрасное далеко. Отечественная культура как фактор перехода к новому типу цивилизационного развития // Белорусская думка. – 2013. – № 12. – С. 93–100.
11. Фельдштейн, Д. И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д. И. Фельдштейн // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 7. – С. 19–29.
12. Михейчиков, Л. С чего начинается Родина. Какой он – символ родной земли? / Л. Михейчиков // Аргументы и факты. – 2009. – 17 июня. – С. 15.
13. Стрелова, О. Ю. Образы – мифы – фальсификации / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – № 8. – С. 22–25.

РОЛЬ ИСТОРИИ МЕДИЦИНЫ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ОБУЧЕНИИ ВРАЧА

О. В. Чечков, Е. М. Тищенко

Гродненский государственный медицинский университет,
г. Гродно, Республика Беларусь

Можно утверждать о значимой роли истории медицины в социально-гуманитарном обучении врача, формировании ценностного отношения к профессии и расширении культурно образовательного потенциала гражданина.

Ключевые слова: История медицины, социально-гуманитарное обучение.

MEDICINE HISTORY ROLE IN SOCIAL AND HUMANITARIAN TRAINING OF THE DOCTOR

You can argue about the significant role the history of medicine in social and humanitarian training of the physician, the formation of value attitude to the profession and the expansion of cultural and educational potential of citizen.

Keywords: History of medicine, Humanities and social learning.

Несмотря на текущие изменения, периодически происходящие в системе подготовки врача, в компетенциях на выходе всегда присутствуют социально-гуманитарные аспекты, что обусловлено самим содержанием и наполнением медицинской науки. С наиболее общими вопросами развития (эволюции) медицинских знаний студенты медицинских вузов знакомятся, приступая к изучению предмета «История медицины». Курс истории медицины, включающий обобщение исторического опыта развития здравоохранения медицины Беларуси, был разработан под руководством Г. Р. Крючка (02.10.1918–04.03.1987) в 1949 г. В настоящее время, цель преподавания и изучения учебной дисциплины «История медицины» определена в формировании у студентов логического мышления о развитии медицинских знаний на всем пути исторического развития медицины и медицинской деятельности народов мира; выявлении эпохальных явлений и открытий, значимых для всей медицины в целом, а не только для отдельных направлений. Последовательное рассмотрение задач, стоящих перед историей медицины: методологической, мировоззренческой, интегрирующей, нравственно-воспитательной и иных непосредственно отражают роль истории медицины в социально-гуманитарном обучении будущего специалиста.

Для студентов Гродненского государственного медицинского университета преподавание общей истории медицины и истории медицины Беларуси определено на 1–3 курсе в зависимости от факультета. Наш опыт показывает, что к начальному этапу обучения студенты приходят с багажом отрывочных, противоречивых, чаще носящих налет сенсационности фактов из различных областей медицины. И только усвоив общеисторическую периодизацию, ознакомившись с предоставляемыми кафедрой историческими источниками,

в виде работ различных авторов, студенты постепенно подходят к пониманию последовательности и системности фактического материала и что более важно, становятся способны к проведению самостоятельного анализа получаемых фактов. Использование исторического метода, изучение новейших научных данных, а также знакомство с историческими источниками во всем их разнообразии открывает студенту междисциплинарный характер изучаемой дисциплины. Помогает соотнести и синтезировать в единый сплав истории медицины естественнонаучные и гуманитарные знания. Сама методика преподавания истории медицины, сложившаяся на базе общеисторической периодизации, формируя у будущих врачей критерии последовательности и научности, прежде всего, расширяет кругозор и повышает общую культуру студента. Как отражение нравственно-воспитательной функции истории медицины можно привести следующий пример из повседневной практики преподавания темы «История медицины Беларуси». Изложение данной темы вызывает в группе оживленную дискуссию, пробуждая неподдельный интерес к истории белорусского этноса и в конечном итоге закономерное чувство гордости за свой народ.

С учетом тенденций в современном образовании, прежде всего его технологизации, мы в своей работе все шире используем мультимедийные возможности воздействия. На кафедре общественного здоровья и здравоохранения с целью совершенствования организации самостоятельной работы студентов, разработан ряд электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по дисциплине «История медицины». На наш взгляд использование ЭУМК способствует углубленному осмыслению учебного материала, формированию у студентов знаний, умений необходимых для дальнейшего использования полученных знаний в профессиональной деятельности. Одновременно достигается и закрепляется столь необходимая академическая компетенция по выработке навыков, связанных с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером. Наряду с ЭУМК в самостоятельной работе студенты широко используют сообщения в виде электронных презентаций, тематических сообщений. Этот метод подачи материала характерен для такой формы обучения как факультатив. С учетом имеющихся знаний по дисциплине «История медицины» и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки студентов, в практике обучения находит применение такая интересная форма обучения как ролевые игры. Например, озвучивая теории происхождения жизни, студенты делятся на группы и оппонируют друг с другом, защищая занимаемую позицию тем самым обучаясь и закрепляя социально-личностные и профессиональные компетенции.

Не менее важной задачей истории медицины является музееведческая функция, способствующая формированию научно-исследовательского мировоззрения будущего врача, обогащающая его теоретическими знаниями, воспитывающая чувство гуманизма и патриотизма. На кафедре сложились давние добрые традиции взаимодействия с различными музеями г. Гродно. С учетом богатого документального, фактического материала, размещенного в различных музеях, работа со студентами проводится непосредственно

в музее университета. Пользуются популярностью у студентов занятия в старейшей в республике аптеке-музее г. Гродно, экспозиции которой ярко отражают становление аптекарского дела на белорусских землях в средние века. В настоящее время открылся новый музей при тюрьме г. Гродно и достигнута договоренность его посещения студентами и преподавателями кафедры, что должно стать важным воспитательным моментом. Здесь мы планируем в преподавании истории медицины отразить роль и своеобразие ведомственной медицины.

Таким образом, рассматривая роль и значение истории медицины в социально-гуманитарном обучении врача можно утверждать о значимой роли истории медицины в профессиональном становлении будущих врачей, формировании ценностного отношения к профессии и расширении культурно-образовательного потенциала гражданина.

Список использованных источников

1. *Тищенко, Е. М.* История медицины: пособие для студентов лечебного факультета [электронный ресурс] / Е. М. Тищенко – Гродно: ГрГМУ, 2014. – Эл. опт. диск (CD-ROM).
2. *Тищенко, Е. М.* Здравоохранение Беларуси в XIX–XX веках / Е. М. Тищенко. Гродно, 2003. - 269 с.
3. *Крючок, Г. Р.* Очерки истории медицины Беларуси / Г. Р. Крючок. Минск, 1976. – 274 с.

НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 4 ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 378

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0

И. В. Брезгунова, С. И. Максимов

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

Рассматриваются преимущества и недостатки использования облачных технологий и сервисов веб 2.0 в образовательной деятельности исходя из опыта их преподавания на базе кафедры информационных технологий в образовании РИВШ.

Ключевые слова: облачные технологии, сервисы веб 2.0, повышение квалификации.

EXPERIENCE OF TEACHING CLOUD COMPUTING AND WEB 2.0 SERVICES

Considered the advantages and disadvantages of cloud computing and Web 2.0 services in educational activities based on the experience of teaching at the Department of Information Technologies in Education NIHE.

Keywords: cloud computing, Web 2.0 services, training.

Современные облачные технологии позволяют пользователю персонального компьютера, имеющего подключение к интернету, получить в свое распоряжение различные аппаратные и программные средства, а также сервисы и инструменты для реализации своих целей, задач, проектов.

Использование облачных технологий позволяет:

- снять ограничения на объем хранимой и/или передаваемой информации. Так называемые облачные хранилища данных как правило предоставляют пользователям несколько десятков гигабайт для хранения информации на бесплатной основе, а на платной – несколько десятков терабайт. Доступ к данным возможен с любого устройства, подключенного к сети Интернет;
- редактировать документы на различных устройствах, работающих на различных платформах. При этом используется облачное программное обеспечение, поэтому не возникает проблем с совместимостью программного обеспечения, непохожестью интерфейса различных приложений, с форматами файлов и пр. Также нет необходимости приобретать лицензию на программное обеспечение, обновлять версии программных продуктов;
- предоставлять другим пользователям доступ к данным, как уровня «только чтение», так и уровня «редактирование»; соответственно, появляется возможность совместной работы с документами.

Также на сегодняшний день существует огромное количество узкоспециальных сервисов веб 2.0, где каждый пользователь может создавать собственный контент и/или воспользоваться контентом других пользователей.

Применительно к образованию все вышесказанное означает возможность коллективного создания качественных электронных образовательных ресурсов и предоставления доступа к ним, удаленного контроля и оценки деятельности обучаемых, организации педагогического общения. При этом к аппаратному и программному обеспечению всех участников образовательного процесса предъявляются минимальные требования, а также не требуются специальные знания в области информационных технологий.

В последнее время широко используются облачные LMS (Learning Management Systems – системы управления обучением), которые, являясь программно-технической платформой обучения, позволяют создавать и хранить электронные курсы, получать доступ к курсам через интернет, регистрировать и разграничивать права пользователей, защищать курсы от несанкционированного доступа и изменений. Кроме того, в таких системах возможно автоматическое тестирование обучаемых, виртуальное общение, организация документооборота учебного процесса. LMS – явление далеко не новое, однако зачастую их внедрение затруднено в том числе из-за необходимости наличия дополнительных технических средств, сложности установки, отладки и обслуживания программного обеспечения, дополнительного привлечения высококвалифицированных специалистов. В облачных же LMS любой преподаватель может начинать создавать собственный курс практически без предварительной подготовки, имея лишь персональный компьютер с выходом в интернет.

В рамках повышения квалификации «Технологии электронного обучения», осуществляемого на базе кафедры информационных технологий в образовании РИВШ для педагогических работников учреждений высшего образования и учреждений дополнительного образования взрослых, слушатели изучают принципы работы с облачным хранилищем данных и приемы совместной работы с документами (на примере Google Диска), возможности различных образовательных сервисов веб 2.0 для работы с мультимедийными презентациями (SlideShare, Prezi), интеллект-картами (Mind42, MindMeister), тестами (Банк тестов, Мастер-Тест), закладками (Memori, Delicious), принципы создания образовательных вики-проектов (Викиучебник), возможности облачных LMS (Haiku). Программа повышения квалификации «Технологии электронного обучения» постоянно обновляется, поэтому слушатели получают представление о новых разработках в этой области.

Следует отметить следующие особенности преподавания облачных технологий и сервисов веб 2.0 и/или дальнейшего их использования, выявившиеся в процессе обучения:

- многие известные и популярные сервисы имеют англоязычный интерфейс (например, облачная LMS Haiku, сервис создания презентаций Prezi). Для работы в таких сервисах преподавателям и студентам необходимо владеть английским языком на достаточном уровне;
- multifunctional сервисы предполагают наличие высокоскоростного интернета. Проблемы с соединением с интернетом иногда могут привести к частичной потере данных;

- сервис может неожиданно изменить интерфейс, набор функций. Это не приведет к потере уже созданных материалов, однако может временно затруднить дальнейшую работу;

- наличие нежелательной рекламы, что часто свойственно бесплатным сервисам;

- некоторых потенциальных пользователей смущает невозможность полностью контролировать доступ к данным. Облачные хранилища не следует использовать для хранения конфиденциальных данных;

- многие пользователи предпочитают сервисы, позволяющие сохранить резервные копии данных на локальный компьютер, опасаясь утери данных.

В целом слушатели повышения квалификации положительно оценивают перспективы применения облачных технологий и сервисов веб 2.0 в своей профессиональной деятельности, отмечая их доступность и простоту использования, кроссплатформенность, широкие возможности для разработки электронных образовательных ресурсов, организации совместной работы обучаемых, а также контроля знаний.

Список использованных источников

1. Брезгунова И. В. Технологии электронного обучения / И. В. Брезгунова // Вышэйшая школа. – Минск: БДУ, 2014. – № 1. – С. 66–68.

2. Технологии электронного обучения: учеб. программа повышения квалификации для педагогических работников учреждений высшего образования, учреждений дополнительного образования взрослых. Утв. науч.-метод. комиссией РИВШ, прот. зас. № 2 от 26.01.2015; сост. И. В. Брезгунова [и др.]. – Минск, РИВШ, 2015. – 11 с.

УДК 378.147:004

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УО МГПУ ИМ. И. П. ШАМЯКИНА

В. В. Валетов, Н. А. Лебедев

**Мозырьский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь**

Проанализированы основные направления использования компьютерных технологий в образовательном процессе УО МГПУ им. И.П. Шамякина, такие как: применение компьютерных технологий как средства повышения эффективности педагогической деятельности и качества образования; использование в учебном процессе компьютерной техники как объекта изучения, направленное на повышение компьютерной грамотности и информационной культуры студентов различных специальностей и др. Показано, что успешное внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс должно сопровождаться как созданием необходимой информационно-коммуникационной инфраструктуры, так и соответствующей подготовкой профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: компьютерные технологии обучения, информационно-коммуникационная инфраструктура, электронные учебно-методические комплексы.

COMPUTING TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF EE MSPU NAMED AFTER I. P. SHAMYAKIN

The focal areas of computing technologies in the educational process of EE MSPU named after I.P.Shamyakin were analyzed as followed: use of computing technologies as the means of effective improvement of educational work and quality of education; the use of computer equipment as the object of study in an effort to improve computer competence and information culture of students, etc. It was stated that successful implementation of computing technologies in the educational process was to be provided with informative-communicative infrastructure development and appropriate training of higher-education teaching personnel.

Key words: educational computing technologies, informative-communicative infrastructure, electronic teaching materials.

В настоящее время в силу ряда причин использование традиционных педагогических технологий не позволяет в полной степени достичь запланированного образовательного результата. Согласно «Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г.» (утверждена Министром образования Республики Беларусь 24 июня 2013) к 2020 г. не менее 70 % населения Республики Беларусь будут иметь возможность воспользоваться электронными образовательными услугами (в 2012 году данный показатель составлял около 10 %) [1].

В этой связи на современном этапе развития образования актуальным становится использование компьютерных технологий обучения, позволяющих оптимизировать учебно-воспитательный процесс. В университете компьютеризация учебного процесса рассматривается как одно из приоритетных направлений развития и повышения качества и доступности высшего образования.

Внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс базируется на применении электронных учебно-методических комплексов (далее ЭУМК), обучающих и контролирующих программ, использовании презентаций, электронной библиотеки, программ типа «Антиплагиат», проведении видеолекций и др. Естественно, для всего этого необходима соответствующая информационно-коммуникационная инфраструктура.

В университете непосредственно в учебном процессе используется 6 компьютерных классов, оборудованных широкополосным доступом в сеть интернет, на базе которых проводится подготовка студентов различных специальностей по информатике. Закуплены два современных лингафонных кабинета, использование которых позволит повысить качество подготовки студентов по иностранным языкам. Все лекционные аудитории и часть учебных кабинетов оснащены стационарно установленной видеопроекционной техникой, в том числе мультимедиами; при необходимости дополнительно используются переносные видеопроекторы. Оснащение учебных аудиторий видеопроекционной техникой позволяет проводить лекционные и значи-

тельную часть практических занятий с использованием мультимедиа технологий. В каждом учебном корпусе и общежитии имеются точки доступа wi-fi для выхода студентами в интернет с мобильных устройств.

Однако, для эффективного внедрения компьютерных технологий образования в учебный процесс помимо материальной базы необходима соответствующая подготовка профессорско-преподавательского состава. В УО МГПУ им. И. П. Шамякина такая подготовка осуществляется как за счет внутренних ресурсов, так и путем обучения персонала приглашенными специалистами. Так, в 2014/2015 учебном году для преподавателей университета организовано несколько учебно-методических семинаров по данной проблематике. Например, был проведен семинар с мастер-классом *«Использование анимации в образовательном процессе вуза и школы»*, где рассматривались вопросы использования анимаций как средства активизации учебной деятельности студентов и учащихся. На факультете повышения квалификации и переподготовки кадров для сотрудников университета организованы обучающие курсы по теме *«Интерактивная доска»*. По запросам кафедр сотрудниками отдела информационных технологий и инновационной деятельности проводится персональное консультирование преподавателей по технической стороне создания ЭУМК, использованию интерактивных досок и другим практическим аспектам информатизации образования. Ряд преподавателей университета прошли курсы повышения квалификации с выдачей соответствующих сертификатов, организованные Государственным учреждением образования Республиканский институт высшей школы по темам «Технология компьютерного тестирования», «Web-проектирование в образовании», «Проектирование и разработка ЭУМК в системе высшего образования». Полученные в ходе курсов, семинаров, консультаций знания служат методической основой для разработки авторских ЭУМК преподавателями университета.

С 2010 г. в локальной сети университета создана и функционирует электронная библиотека, в которой размещены не только учебные и научные издания в электронной форме. Услуги электронной библиотеки востребованы сотрудниками и студентами университета и позволяют повысить эффективность учебно-методической и научной работы, снизить себестоимость обучения. Кроме того, библиотекой ведется электронный каталог, включающий библиографические записи книг, статей, учебно-методических изданий. Доступ к электронному каталогу осуществляется с автоматизированных рабочих мест, расположенных в зале информационных ресурсов. В зале информационных ресурсов для сотрудников и студентов университета открыт доступ к электронно-библиотечным системам «Виртуальный читальный зал национальной библиотеки Беларуси», научной электронной библиотеки eLibrary и др.

Большое внимание в университете уделяется разработке ЭУМК. Так, в настоящее время на платформе Moodle, размещенной на облачном сервисе, разработано свыше 100 ЭУМК, из которых 51 находится в свободном гостевом доступе, остальные доступны в парольном режиме на сайте университета.

Помимо перечисленных выше направлений дальнейшая работа по внедрению информационно-коммуникативных технологий в образовательный

процесс будет связана с продолжением создания ЭУМК, проведением видеосеминаров, видеолекций, дальнейшей модернизацией форм и методик организации образовательного процесса, сопровождающих процессы информатизации, развитием сайта университета. При этом особое внимание уделяется качеству применяемых компьютерных технологий, их педагогической целесообразности и наличию личностно и профессионально-значимых ценностей. Данные аспекты являются приоритетными в процессе подготовки высококвалифицированных педагогических кадров. Все эти и другие формы работы нашли отражение в программе информатизации университета.

Список использованных источников

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.by>. – Дата доступа: 12.09.2015.

УДК 378.14

ОТКРЫТЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ (ООР) КАК ИМПЕРАТИВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ОБРАЗОВАНИИ

В. А. Гайсёнок, С. И. Максимов
Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

Использование ООР является малозатратным и эффективным методом подготовки качественных материалов для применения ИКТ в высших учебных заведениях, что подтверждается практикой Республиканского института высшей школы. Данный подход позволяет преодолеть трудности недостаточности подготовки значительной части преподавателей, а также проблемы финансирования для разработки качественных авторских электронных материалов для преподавания и обучения.

Ключевые слова: открытые образовательные ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, повышение квалификации и переподготовка преподавателей университетов, высшее образование.

OPEN EDUCATIONAL RESOURCES (OER) AS AN IMPERATIVE OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) IN EDUCATION

Using OER is an effective and low-cost method of producing quality materials for the application of the ICT in higher education, as evidenced by the practice of the National Institute for Higher Education. This approach allows us to overcome the difficulties of the lack of training for significant part of teachers as well as funding for the development of high-quality electronic copyright materials for teaching and learning.

Keywords: open educational resources, information and communications technology, training and retraining of the university teachers, higher education.

По определению ЮНЕСКО «Открытые образовательные ресурсы – учебные и научные ресурсы, существующие в открытом доступе или выпущенные под лицензией, которая разрешает их бесплатное использование и модификацию третьими лицами» [1]. Отличительными особенностями ООР являются: методическая, учебная или научная направленность материалов; поддержание различных форматов и носителей для представления материалов; опубликование на условиях открытой лицензии учебных и научных материалов, являющихся общественным достоянием; обеспечение бесплатного доступа, использования, переработки и перераспределения материалов другими пользователями; минимальные ограничения либо отсутствие таковых при работе с ООР; открытое лицензирование ООР встроено в существующую систему прав интеллектуальной собственности, определенных соответствующими международными конвенциями, и признает авторское право на произведение.

По форме ООР могут быть весьма разнообразны [2]: полный электронный курс обучения, методические материалы, учебные модули, учебные пособия, практикумы, презентации, видео- и аудиоматериалы, тесты, контрольные задания, программное обеспечение, другие материалы, инструменты или технологии, направленные на обеспечение (поддержку) доступа к знаниям, а также различные комбинации этих элементов.

Большинство существующих ООР были разработаны в высших учебных заведениях. Как отмечается ИИТО ЮНЕСКО [3], целью ООР было намерение расширить горизонты миссии высшего образования и открыть доступ к знаниям максимально возможному числу людей. Опираясь на достижения инициативы *Открытого доступа к публикациям* (Open Access Publishing) [4], стартовавшей несколькими годами ранее, ООР играют ключевую роль в реализации открытого образования, принципы которого были изложены в *Кейптаунской декларации* [5]. Сегодня, в соответствии с рекомендациями ИИТ ЮНЕСКО [6], создание ООР стало хорошим «тоном» для многих ведущих университетов мира.

Логическим продолжением развития ООР стали МООК [7], – массовые образовательные онлайн курсы, история которых начинается с 2008 года. Последующие годы продемонстрировали бурное развитие различных форм МООК. В связи с этим есть обоснованные опасения возникновения конкуренции с традиционным образованием и его частичной замены принципиально новыми формами образования и обучения. Радикалы вообще предрекают эпоху образовательного неокOLONIALИЗМА с передачей контроля над высшим образованием в руки нескольких десятков ведущих мировых, прежде всего англосаксонских, университетов, приобретающих фантастические возможности в качестве инструментов идеологической борьбы и отбора лучших умов со всего мира [8].

Однако и в рамках традиционного обучения ИКТ позволяют существенно изменить облик образования на уровне целей и содержания, отказаться от методики пассивной передачи знаний и информации, основанной на лекционно-семинарской системе. Ключевым вопросом создания подобных эффективных

обучающих ресурсов является их качество. Обеспечение последнего требует привлечение для разработки, как профессиональных преподавателей, так и специалистов в области программирования, контента мультимедиа и вебдизайна. Создание таких материалов требует значительных финансовых средств и организационного обеспечения. В сложившихся условиях возможности разработки подобных мультимедийных комплексов в вузах Беларуси весьма ограничены. Как следствие во многих случаях преподавателями используются самостоятельно разработанные ими электронные материалы для обучения с невысокой эффективностью, не предполагающие интерактивности и индивидуализации, а иногда и просто примитивные. Указанная проблема является достаточно сложной в организационном плане и требует, на наш взгляд, системного решения на уровне Министерства образования. Несомненно, что шаги в этом направлении делаются, и арсенал электронных средств обучения в высшей школе год от года накапливается.

Однако активно и эффективно использовать ИКТ в образовании веление уже сегодняшнего времени, не завтрашнего [10]. Естественно напрашивается решение о целесообразности использования уже готовых ООР и адаптациях их к конкретной ситуации. Такой подход высвобождает время педагога для реальной учебно-методической работы – повседневного поиска, структуризации информации согласно образовательной программе, и снабжения этой структурированной информацией необходимыми учебными комментариями, адекватными примерами, контрольными заданиями и тестами. Соответствующим образом составленный учебный материал, выполненный, например, в виде презентаций с гиперссылками-указателями на соответствующие аутентичные сетевые ресурсы, вполне может расцениваться как авторская учебно-методическая разработка, размещаться на внутренних ресурсах (серверах) учебного заведения и эффективно использоваться в режиме онлайн в учебных аудиториях с доступом к Интернет и оснащенных мультимедийными проекторами/телевизорами. Отметим, что гиперссылочная технология указания и использования в учебном процессе сторонних информационных ресурсов принципиально не нарушает имущественное авторское право – ресурсы не копируются на локальные носители, а лишь аудиовизуально демонстрируются.

В целом целесообразность использования ООР для преподавателей ВУЗов можно определять следующими факторами:

- доступность учебно-методических материалов высокого качества, возможность их редактирования, варьирования, адаптации без нарушения авторских прав;
- экономия материальных и трудовых ресурсов;
- необходимость освоения иноязычной профессиональной терминологии и лексики и развитие навыков профессионального иностранного языка преподавателями и студентами;
- интернационализация образования [11] и знакомство преподавателей и студентов с практикой преподавания за рубежом, лекциями выдающихся зарубежных специалистов, замещение практики физической мобильности сетевым «транспортом» доступных ООР;

- развитие интереса обучаемых к предметной области в посредством демонстрации аутентичных иноязычных ресурсов, свидетельствующих о глобальной актуальности предмета;
- развитие у преподавателей и студентов критического мышления при интерпретации фактов и явлений

Использование ООР, конечно же, не исключает разработку электронных материалов силами университетов и учреждений дополнительного образования взрослых, но делать это следует лишь в тех случаях, когда необходимый качественный ресурс в Сети отсутствует или имеющийся там аналог совсем не удовлетворяет целям и задачам обучения и требует существенного улучшения. Естественно, что собственными силами должна вестись разработка и материалов, имеющих национальную специфику – в области белорусского языка и литературы, истории, национальной культуры и т. п.

В Республиканском институте высшей школы (РИВШ) много лет проходит повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в области информационных технологий разработки электронных учебных материалов и технологий дистанционного обучения. Как показывает практика, немногие преподаватели, особенно средняя и старшая возрастные группы преподавателей дисциплин гуманитарного цикла, высшей школы знают ключевые интернет-источники ООР по профилю своей образовательной деятельности и владеют навыками поиска таких источников.

Причин тому несколько. Во-первых, русскоязычный сектор ООР, включая белорусский сегмент, пока еще развит слабо. Большинство учреждений высшего образования СНГ, и Беларусь не исключение, не выкладывают свои материалы в открытом доступе. СНГ. Обращение к иноязычным ресурсам затрудняет недостаточное знание иностранных языков, в первую очередь английского, значительной части преподавателей.

По мнению ИИТ ЮНЕСКО имеется и культурный барьер [9]. Исходя из своего профессионального опыта и сложившихся академических норм, преподаватели по разным причинам настороженно относятся к использованию, цитированию и переработке чужих материалов. Кроме того, во многих организациях считается предпочтительным опираться на собственные разработки, а не вкладывать усилия в переработку чужого контента.

Практика РИВШ подтвердила высокую эффективность использования имеющихся в сети ООР на базе технологий web 2.0 преподавателями кафедр института при подготовке собственных учебных материалов, а главное – эффективность обучения слушателей этим технологическим приемам.

На сегодняшний день основные ООР являются англоязычными. Ресурсы, предоставленные странами СНГ, пока ограничены, но справедливости ради отметим активное развитие соответствующего российского сегмента.

Считали бы полезным, не претендуя на полноту, обратить внимание на следующие инструменты поиска и ООР академического содержания в сети Интернет.

Поисковые машины:

- <http://nigma.ru> (ассоциативный мета-поиск, «встроенные» интерактивные математика и химия);

- <http://zanran.com> (быстрый поиск табличного и графического материала);
- <http://deeperweb.com> (структурированный поиск в «глубоком» веб'е и представление результатов поиска по категориям – веб, блоги, новости, академические публикации, «облака», метрика, исследования);
- <http://www.touchgraph.com/seo/launch?q=solar%20power> (поисковый java-апплет с кластерной визуализацией областей найденных источников и связей между ними).

ООР широкого профиля:

- <http://www.slideshare.net/> (сервис хостинга презентаций с поиском);
- <http://videlectures.net/> (сервис видеохостинга лекций с поиском)
- https://www.youtube.com/channels/science_education (видеохостинг Youtube, канал наука и образование);
- <http://www.ted.com/> (видеохостинг «идеи заслуживающие внимания» – видеозаписи выступлений знаменитых людей – наших современников – ученых, педагогов, деятелей культуры);
- <http://www.intuit.ru/> (национальный открытый университет, Россия, русскоязычный образовательный ресурс);
- <https://www.khanacademy.org> (учебные видеоролики, примеры, педагогические инструменты университетского уровня, на англ. языке);
- <http://ocw.mit.edu/index.htm> (открытые курсы Массачусетского технологического института, на англ. языке)
- <https://ru.coursera.org/> (лучшие учебные курсы со всего мира, бесплатно);
- <http://www.apple.com/education/ipad/itunes-u/> (облачный ресурс «Университет» от Apple для пользователей: более 600 000 бесплатных лекций, видео, книг и других ресурсов для занятий по тысячам учебных дисциплин: от алгебры до языкознания; материалы были созданы в образовательных заведениях и учреждениях культуры 30 стран, включая Стэнфордский университет, Йельский университет, Массачусетский технологический институт, Оксфордский университет, Открытый университет в Великобритании, Нью-Йоркский музей современного искусства, Нью-Йоркскую публичную библиотеку и Библиотеку Конгресса) – версии плагина iTunes существуют для ОС iOS, Windows (iTunes) и Android (TuneSpace).

Узкопрофильные источники ООР:

- Психология и педагогика: <http://nobaproject.com/> (образовательный проект для психологов, на англ. языке).
- Экономика и менеджмент: <http://ecsocman.hse.ru/text/21989915/> - (Inomics – интернет-сайт для экономистов Высшей школы экономики, Россия).
- История и культурология: <https://www.google.com/culturalinstitute/home> (фото- и видеокolleкции изображений произведений искусства в высоком разрешении и исторических архивных материалов).
- Философия и методология (университетского образования): www.philosophyofeducation.org (философия образования, сообщество, на англ. языке).
- Современное естествознание (обзорно для гуманитарных специальностей): <http://ocw.mit.edu/courses/science-technology-and-society/> (подраздел

«Наука, технологии и общество» online курсов Массачусетского технологического института).

• Проектирование образовательных систем: <http://imc-kirov.spb.ru/index.php/navigator/informatsionno-obrazovatelnye-resursy> (агрегатор гиперссылок на федеральные информационно-образовательные ресурсы по организационным и нормативно-правовым вопросам российского образования).

Информационно-образовательный контент большинства такого рода хранилищ ресурсов постоянно пополняется за счет возможности свободной и/или авторизованной регистрации и размещения информации пользователями. Постоянно появляются новые профессионально ориентированные корпоративные образовательные интернет-проекты в виде сайтов, порталов, сервисов web 2.0 [12] для поддержки академической деятельности. Последние с точки зрения пользователя представляют собой интерактивные программы и могут быть использованы как эффективные сетевые педагогические инструменты.

В заключение отметим, что сетевые образовательные ресурсы и педагогические инструменты все более социализируются, становятся более доступными и легкими в освоении и использовании, предоставляют широкие возможности для педагогического творчества и все активнее осваиваются ведущими университетами СНГ [13].

Список использованных источников

1. Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Final report. – UNESCO, Paris, 2002.
2. Открытые образовательные ресурсы и права интеллектуальной собственности. Аналитическая записка. – ИИТО ЮНЕСКО, 2011, Москва.
3. СНГ на пути к открытым образовательным ресурсам. Аналитический обзор. – ИИТО ЮНЕСКО, 2011, Москва.
4. <http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/overview.htm>.
5. <http://www.capetowndeclaration.org/>.
6. Рекомендации по работе с открытыми образовательными ресурсами (ООР) в сфере высшего образования. – ИИТО ЮНЕСКО, 2011, Москва.
7. http://ru.iite.unesco.org/oer_and_digital_pedagogy/oer/online_courses/.
8. <http://expert.ru/expert/2014/28/neleninskij-universitet-millionov/>.
9. Глобальные тенденции в развитии и использовании открытых образовательных ресурсов и их роль в реформе образования. Аналитическая записка. – ИИТО ЮНЕСКО, 2011, Москва.
10. *Alchieri, E., Arbutavičius, G., Coelho, D., Galati, C. D., Nogueira, S., Valdmāne, L., Volungevičienė, A.* Designing Open Educational Resources Curriculum for Virtual Mobility. Breaking the Wall. – PROFESINISRENGIMAS: TYRIMAIIRREALIJOS 2014/25.
11. *Камербаев, А. Ю.* Опыт и перспективы Инновационного Евразийского университета в интернационализации образования через академическую мобильность / А. Ю. Камербаев. – «Интернационализация образования», 2014. – № 1.
12. *Максимов, С. И.* К сетевому подходу в обучении / С. И. Максимов. – «Наука и инновации», 2013. – № 8.
13. Российские университеты открывают экстернат в интернете. – Режим доступа: <http://www.kommersant.ru/doc/2811070>.

ОСОБЕННОСТИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЗНАНИЙ В ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСАХ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Т. И. Краснова

Республиканский институт высшей школы,
г. Минск, Республика Беларусь

В тексте обсуждаются возможности использования в дополнительном образовании взрослых профессиональных сетевых сообществ и открытых онлайн курсов. Данные формы обучения предполагают горизонтальную систему взаимодействия обучающий-обучаемый, что принципиально отличает ее от традиционной системы повышения квалификации. В статье приводится описание ключевых принципов теории сетевого обучения, объясняющих изменение характера учебной деятельности в этих формах обучения.

Ключевые слова: образование взрослых, коннективизм, массовые открытые онлайн курсы, сетевое обучение, сетевое сообщество.

FEATURES OF KNOWLEDGE DISSEMINATION ON ELECTRONIC RESOURCES IN ADULT EDUCATION

The text discusses the possibility of using professional online communities and open online courses in adult education. These forms of learning involve a horizontal system of interaction between the learner and lecturer that distinguishes it from the traditional training system. The article describes the key principles of the theory of network training, explaining the changing nature of learning activities in these forms of learning.

Keywords: adult education, connectionism, massive open online courses, online learning, online community.

Сегодня в дополнительном образовании взрослых все активнее используются разнообразные формы обучения с использованием электронных средств: дистанционных образовательных программ, сетевых сообществ, Интернет-порталов и др. В этом контексте представляется важным эксплицировать специфику тех возможностей, которые они содержат, с точки зрения образовательных моделей, эффектов и результатов, что предполагает анализ сетевых теорий обучения, отражающих современную парадигму учебной деятельности.

Концептуально сетевое обучение базирующейся «на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов, в сочетании с организацией взаимодействия участников» [1]. Сегодня сосуществуют несколько концепций, пытающихся объяснить механизмы сетевого обучения, например, теория коннективизма, хьютагогика, навигационизм, ризоматическое обучение, квантовое обучение (QL) и др. Всех их объединяет идея сфокусированности образовательного процесса не на вопросе «знаю как», а на вопросе «знаю где».

Центральной объяснительной метафорой обучения в коннективизме является «сеть с узлами». Базовые положения коннективизма, разработанные ее основателем Г. Сименсом, основываются на теории сетей как сложноорганизованных и самоорганизующихся систем, а обучение интерпретируется как процесс, осуществляющийся в неопределенной, постоянно меняющейся и динамично развивающейся среде. Структура обучения-учения включает совокупность сопряженных информационных узлов-источников (организаций, веб сайтов, библиотек, баз данных, людей или любых источников информации) [1]. Сетевое обучение основано на идеях «горизонтальной» учебной деятельности и взаимного обучения, чем существенно отличается от традиционной педагогики и андрагогики. Учебная деятельность в теории коннективизма приобретает целый ряд специфических особенностей, а именно:

- учение заключается в том, чтобы включить себя в сеть;
- основой сети является сообщество, ресурсы имеют вторичное значение;
- личное знание составляет сеть, поддерживающую развитие сообщества, которое, в свою очередь, поддерживает развитие сети;
- обучающийся самостоятельно управляет своим обучением (ставит цели, формирует персональный план обучения, выбирает темп, оценивает результат и т. п.);
- обучающийся имеет возможность обучения в одной группе с обучаемыми разного уровня обученности [1].

В теории коннективизма в качестве ключевых моментов, способствующих и определяющих эффективность обучения, являются способности субъекта: искать текущую информацию; фильтровать вторичную и лишнюю информацию; принимать решения на основе приобретенной информации [2]. Способность получать информацию является более важной, чем она сама, поскольку ее достоверность и точность могут меняться со временем.

Знание в теории коннективизма распределяется по информационной сети и может храниться в различных цифровых форматах. Отправной точкой образовательного процесса считается момент актуализации знаний через процесс подключения обучающегося к информационному полю – сетевое сообщество, которое описывается как узел, являющийся частью более крупной сети. Узлы различаются по размерам и прочности, определяемыми в зависимости от концентрации информации и числа обучающихся, входящих в него. Обучающиеся могут соединять сети знаний нескольких областей, при этом периферии областей остаются прозрачными за счет чего и создаются междисциплинарные связи [1]. Обучение считается процессом создания знаний, а не просто его потреблением, носит циклический характер, так как предполагает постоянный поиск новой информации и обмен знаниями в сети. При этом у каждого обучающегося формируется персональная образовательная сеть, определяемая тем, как у него организована связь с обучающим обществом [2].

Модель обучения, реализуемая в рамках коннективистских курсов, обозначается понятием ризоматического обучения (термин введен

D. Cormier), для которого используется метафора «разрастающегося корневища»: «сообщество выступает в качестве спонтанно формирующейся учебной программы, выстраивая и перестраивая саму себя, а также предмет своего изучения подобно тому, как корневище (ризомы) реагирует на изменение условий окружающей среды» [2].

Технологически сетевое обучение стало возможным за счет появления Веб 2.0 – сетевого программного обеспечения, поддерживающего групповые формы взаимодействия, расширяющее интерактивные возможности, предоставляя пользователям разнообразные условия для взаимодействия друг с другом: работать с сервисами совместно, обмениваться информацией, осуществлять свой вклад в содержание сайтов на основе веб приложений социальных сервисов т. п. [3]. В этом состоит его принципиальное отличие от сервисов первого поколения Веб 1.0. «Сервисы Веб 2.0 поддерживают самопроизвольный путь развития сообществ, когда они не создаются по указанию сверху, а складываются снизу-вверх из небольших усилий множества формально независимых участников... Членство в сообществе является добровольным, репутация основывается на доверии участников сообщества, а направление и задачи сообщества складываются из поведения отдельных участников» [3].

С точки зрения развивающего потенциала ресурсы Web 2.0 открывают широкий диапазон возможностей для дополнительного образования взрослых: использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов, распространенных в сетевом доступе; самостоятельное создание сетевого содержания; освоение информационных знаний и навыков (информационных приложений); участие в деятельности и коммуникации участников сообществ и др. [4; 5].

Среди многообразия сервисов Веб 2.0 наиболее простыми и полезными для использования в дополнительном образовании взрослых являются: а) вики – образовательные проекты, глоссарии, хрестоматии; блоги преподавателей, блоги учебных групп; социальные сети – учебные дискуссии, учебные проекты, группы по интересам; медиохранилища – учебные медиа (картинки, аудио, видео); облака сервисов – использование всего многообразие сервисов для обмена учебной информацией и др.

Сегодня все большую популярность в дополнительном (и особенно в неформальном) образовании педагогов, преподавателей приобретает *форма профессиональных сетевых сообществ*.

Социальные объединения, в которых группа людей поддерживает открытое обсуждение достаточно долго для формирования сети личных и деловых отношений в киберпространстве, именуется сетевым или виртуальным сообществом. Отличительными признаками сетевых сообществ, с точки зрения специфики манипулирования информационными потоками, являются следующие: «информационный обмен между членами сообщества поддерживается через сеть Интернет; для хранения информации внутри сообщества используется цифровая память; для доступа к хранимой сообществом информации используются программные агенты» [4].

Любые сетевые сообщества представляют собой полноценную образовательную среду, в которой возможны: обмен знаниями; решение профессиональных, творческих и социальных задач; поддержка групповых форм мышления и деятельности; доступ к информационным образовательным ресурсам [6]. С точки зрения потенциала дополнительного образования взрослых, сетевые сообщества дают возможности для оперативной коммуникации и профессионального развития; совместного создания продуктов индивидуального/коллективного творчества; оптимизации затрат (временные, финансовые) на организацию своей деятельности; открытого высказывания по различным профессиональным проблемам [7].

Сетевые сообщества как форма дополнительного образования взрослых имеет некоторые преимущества в сравнении с традиционной формальной системой повышения квалификации. Оно состоит в том, что «к существовавшему ранее вертикальному взаимодействию (преподаватель – слушатель) добавляется существенная для модели профессионального развития возможность горизонтального (слушатель – слушатель) и проблемно ситуационного сотрудничества (слушатель – преподаватель – эксперт-специалист)», что позволяет экспертам говорить о формировании распределенной модели повышения квалификации педагогов [8; 9].

«Формула» эффективного сетевого сообщества гласит: должны быть «общая идея для взаимодействия + общая среда познания и общения + простые действия участников + обмен сообщениями + сетевые социальные сервисы» [8].

С точки зрения специфики структурирования информационных ресурсов, основными целями педагогического сетевого сообщества являются: создание единого информационного пространства; обмен опытом, сотрудничество, распространение успешных педагогических практик, поддержка образовательных инициатив; инициация виртуального взаимодействия для последующего взаимодействия вне Интернета [10].

Соответственно в ракурсе процесса управления знаниями (порождения, распространения, обмена и сохранения) педагогические сетевые сообщества предоставляют следующие возможности: размещение своих файлов и пользование доступными в библиотеке сообщества; общение (форум, чат, комментарии); создание собственных электронных страниц (портфолио, блогов и др.); использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов; самостоятельное создание сетевого учебного содержания; освоение информационных приложений; наблюдение за обновлениями информации участниками сообществ и др. [11].

В сетевых педагогических сообществах сегодня используются следующие формы деятельности: обучающий семинар, виртуальная конференция, конкурс, проект, акция, виртуальная экскурсия, «мастерская» или мастер-класс, опрос, обсуждение в чате, фестиваль проектов, телеконференция, проекторочный семинар.

Как уже указывалось выше использование удаленных информационных ресурсов в дополнительном образовании взрослых может рассматриваться и как форма обучения с помощью виртуальных образовательных программ.

Эксперты выделяют ряд параметров, специфицирующих *виртуальные образовательные программы в дополнительном образовании взрослых*:

- в плане целевой ориентации – концентрация на профессиональных целях и проблемах; организация информационно-образовательной среды для обсуждения задач, способов их решения, рефлексии результатов образовательной деятельности на разных ее этапах;
- в ракурсе организации образовательного процесса – учет профессионального и личного опыта; направленность на самостоятельность и самореализацию, нацеленность на умение работать с информацией, высокий самоконтроль;
- в аспекте конечных результатов – нацеленность на практическое применение новых знаний; создание сообщества практики [8].

Сегодня достаточно популярной формой дистанционного обучения в неформальном образовании является практика массовых открытых онлайн-курсов (англ. *Massive open online courses*, MOOC). Это интернет-курсы с массовым интерактивным участием и открытым доступом, помогающие создавать и поддерживать сообщества профессионалов и обучающихся, организуемых как университетами так и за их рамками, в системе дополнительного образования. Это одна из самых новых и прогрессивных форм дистанционного обучения, активно развивающаяся в мировом образовании, входящая в число 30 наиболее перспективных тенденций в развитии образования до 2028 года [12].

По своей форме MOOC – это электронные курсы (учебно-методические комплексы), включающие в себя широкое разнообразие информационных ресурсов: видеолекции с субтитрами, текстовые конспекты лекций, домашние задания, тесты и итоговые экзамены, а также интерактивные форумы пользователей.

Массовые открытые онлайн-курсы имеют гибкую структуру, позволяющую формировать учебные сообщества, которые могут продолжать свое существование некоторое время после их окончания.

Обучение в MOOC имеет следующие особенности:

- деятельность участников предусматривает посещение еженедельных вебинаров, выборочное изучение рекомендованных источников, поиск дополнительных источников и обмен ими с другими участниками, участие в общих обсуждениях;
- в образовательном процессе может принимать участие большое количество обучающихся (до нескольких тысяч), но форму, степень персональной активности каждый определяет самостоятельно;
- использование традиционных систем дистанционного обучения (например, Moodle, Blackboard) ограничено, при этом участникам рекомендуется использовать сервисы Web 2.0, совокупность которых образует персональные учебные среды.
- широко используются разнообразные агрегаторы информации (программный продукт или сервис, собирающий информацию из разных социальных сетей, блогов и других ресурсов в один источник), что дает возможность оставаться в курсе активности всех участников массового курса;

- результаты обучения персонализированы и разнообразны (в принципе не может быть жестко заданных и единых образовательных результатов);

- каждому обучающемуся предоставляется одновременно свобода и ответственность за собственную учебную траекторию;

- виртуальное сообщество регулируется специальными соглашениями (в форме архитектуры участия – набора элементарных и очевидных способов участия в жизнедеятельности сообщества и регламентирования отдельных аспектов использования персональной учебной среды).

Таким образом, характеризуя возможности использования электронных ресурсов в дополнительном образовании взрослых, можно отметить активное развитие в нем сетевых форм обучения, широта и темп распространения которых в последние годы набирает всю большую скорость, что предъявляет особые требования к информационной компетентности преподавателя работающего в высшей школы и в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Список использованных источников

1. *Нагаева, И. А.* Сетевое обучение: становление и перспективы развития / И. А. Нагаева // Народное образование. Педагогика выпуск. – 2013. – № 3-4 (16).

2. *Гуреева, Л. В.* Коннективистская теория обучения [Электронный ресурс] / Л. В. Гуреева, Н. А. Козьмина // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 695–697. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/65/10617/>.

3. *Дырдина, Е. В.* Информационно-коммуникационные технологии в компетентно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / Е. В. Дырдина, В. В. Запорожко, А. В. Кирьякова. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2012. – 227 с.

4. *Патаракин, Е. Д.* Сетевые сообщества и обучение / Е. Д. Патаракин. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 112 с.

5. *Патаракин, Е. Д.* Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е. Д. Патаракин – 2-е изд., испр. – М.: Интуит.ру, 2007. – 64 с.

6. *Патаракин, Е. Д.* Реализация творческих и воспитательных возможностей информатики в сетевых сообществах: автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук / Е. Д. Патаракин. – М., 2006.

7. *Щербакова, Н. Б.* Сетевые сообщества и социальные сети: основные принципы работы. [Электронный ресурс] / Н. Б. Щербакова. – Режим доступа: spasskoe.omsu-nnov.ru/?id=35770.

8. *Шилова, О. Н.* Взаимодействие формального и неформального дополнительного образования педагогических работников: особенности и эффекты [Электронный ресурс] / О. Н. Шилова – Режим доступа: <http://lifelong-education.ru/index.php/ru/literatura/nepreryvnoe-obrazovanie-kak-sotsialnyj-fakt-monografiya-pod-nauchnoj-redaktsiej-nalobanova-vn-skrvtsova/141-vzaimodejstvie-formalnogo-i-neformalnogo.html?showall=&start=1>

9. *Горюнова, М. А.* Распределенная модель повышения квалификации педагогов в сфере информационных и коммуникационных технологий: автореферат канд. дис. [Электронный ресурс] / М. А. Горюнова. – СПб., 2006. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/raspredelennaya-model-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-v-sfere-informatsionnykh-i-kommuni#ixzz3LSOGCUMm>.

10. Затолокина, М. А. Сетевые сообщества учителей как инструмент методической поддержки в работе учителя [Электронный ресурс] / М. А. Затолокина. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/633962/>

11. Сетевая компетентность педагога в современном информационном обществе / под общ. ред. С. П. Сергеевой. – СПб., 2013. – 34 с.

12. Массовые открытые онлайн-курсы. Сайт Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.iite.unesco.org/oer_and_digital_pedagogy/oer/online_courses.

УДК 947.6 : 004

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПО ИСТОРИИ: ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО НАПОЛНЕНИЯ

В. Л. Лозицкий

Полесский государственный университет,
г. Пинск, Республика Беларусь

Статья посвящена проблематике разработки электронных средств обучения по социально-гуманитарным дисциплинам в системе высшего образования. На основании исследования теоретических и практикоориентированных подходов к разработке и использованию в учебном процессе электронных средств обучения автором определяется специфика применения данного компонента учебно-методического комплекса по истории. Представленный материал может быть использован в качестве теоретических оснований при разработке различных аспектов создания и применения электронных средств обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, электронный образовательный ресурс, социально-гуманитарное образование, обучение.

MODELING OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES ON STORIES: DIDACTIC JUSTIFICATION OF STRUCTURE AND SUBSTANTIAL FILLING

Article is devoted a problematics of application of electronic tutorials on socially-humanitarian disciplines in system of high school formation. On the basis of research theoretical and practical approaches to working out and use in educational process of electronic tutorials by the author specificity of application of the given component of an methodical complex on stories is defined. The presented material can be used as the theoretical bases by working out of various aspects of creation and application of electronic tutorials.

Keywords: information and communication technologies, electronic educational resource, social arts education, training.

Историческое образование в современной высшей школе невозможно представить без использования электронных образовательных ре-

сурсов (ЭОР), под которыми представляется целесообразным понимать инструментарий обеспечения управления процессом формирования и развития профессиональных компетенций специалистов, подготавливаемых в учреждениях высшего образования (УВО). В исследованиях Т. С. Антоновой и А. Л. Харитоновой, Е. Н. Балыкиной З. О. Джалиашвили, А. В. Кириллова, С. П. Крицкого, С. А. Христочевского, Ю. Ю. Юмашевой рассматривались технологические и дидактические аспекты моделирования и использования ЭОР применительно к историческим дисциплинам. Тем не менее проблематика разработки базовой модели электронных образовательных ресурсов по истории в условиях современного образования остается актуальной и на настоящий момент. Обобщение опыта разработки и применения ЭОР по социально-гуманитарным дисциплинам позволяет сделать вывод о встречающемся недостаточно глубоком овладении авторами-разработчиками и педагогами имеющимися теоретическими наработками в данной сфере, а также об отсутствии четкого понимания той дидактической роли, которую выполняют электронные компоненты учебно-методических комплексов в системе организации и осуществления процесса обучения студентов (в том числе и в рамках организуемой самостоятельной учебной деятельности) в учреждениях высшего образования. Результатом является появление электронных образовательных ресурсов, созданных исключительно на эмпирическом уровне и не позволивших решить ряд технологических и дидактических вопросов.

Создание модели электронного средства обучения истории обуславливает обращение к методологии моделирования, что не является случайным. Моделирование представляет собой одну из ключевых технологий системного анализа при исследовании сложных, многоэлементных и полиструктурных систем, функционирование которых определяется большим количеством внутренних и внешних значимых факторов. Если представлять модель в качестве концептуального инструмента, предназначенного для сохранения и расширения знания о свойствах и структурах моделируемых процессов, ориентированного, в первую очередь, на управление ими, то построение такой содержательной полиэлементной модели позволит получить новую информацию о поведении объекта, выявить взаимосвязи и закономерности, которые не удастся обнаружить при других способах научного анализа. Кроме того, с помощью данной модели возможно сравнение результатов с данными, полученными в конкретных условиях, а также осуществление прогнозных и управленческих функций по отношению к моделируемому процессу.

Представляемое нами моделирование ЭОР на первом этапе предполагает выделение основополагающих базовых принципов, а также выделение тех характеристик и свойств выстраиваемой модели, которые являются наиболее значимыми для ее функционирования при использовании в УВО. Любая модель как формализованная структура будет работать только при условии ее соответствующего содержательного наполнения. Кроме того, значимым представляется выделение особенностей содержательного наполнения совокупных системных элементов, влияющих на возможное появление вари-

тивности форм существования данной системы в рамках единого системного качества [1; 2].

Функционирование и качественное своеобразие предлагаемой нами модели ЭОР определяется следующими факторами:

- набором основных совокупных элементов;
- способами взаимосвязи и взаимодействия данных элементов;
- целевым предназначением данной системы;
- характером взаимодействия данной системы с другими системами.

Изменение любой из перечисленных характеристик может приводить к возникновению новых форм данной системы. В описываемой нами модели ЭОР по истории мы выделяем ее наиболее важные элементы в их иерархическом упорядочении, а также и отношения как между ними, так и в проектируемой системе в целом. В качестве основных элементов целесообразно рассматривать те из них, что являются определяющими в осуществлении процесса образования в рамках целеполагания, организации, функционирования и обеспечения ресурсов.

В качестве принципиального основания модели ЭОР по истории положены:

- идеи опережающего, стратегического, ценностно-ориентированного управления;
- идея многомерности педагогической среды с ее дидактической, социальной, экономической и здоровьесберегающей составляющими;
- понимание приоритетности гуманистических ценностей;
- принципы программно-целевого управления (целенаправленность, прогнозичность, инициирование и поддержка новшеств, системный мониторинг).

На основе теоретических знаний о содержании исторического образования и процессе обучения, а также эмпирических данных нами создана дидактическая модель ЭОР по истории Беларуси [3]. Данная модель разработана с учетом дидактических принципов применения и дидактических возможностей информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), основных этапов организации учебно-познавательной деятельности студентов УВО при усвоении содержания учебного материала, а также положений образовательного стандарта.

Концептуально научно-методической основой для создания модели ЭОР представляются дидактические принципы применения ИКТ, конкретизированные в соответствии с дидактическими и технологическими возможностями и спецификой их применения в процессе учебно-познавательной деятельности студентов при изучении истории. В качестве таковых дидактических принципов нами определяются:

- принцип комплексного применения ИКТ и традиционных методов обучения;
- принцип ведущей роли теоретических знаний при изучении истории;
- принцип стимулирования и мотивации познавательного интереса студентов к обучению с помощью компьютеров;
- принцип проблемности содержания обучения истории, которое предполагает усвоение опыта творческой деятельности с применением ЭОР;

- принцип единства коллективной, групповой учебной деятельности с индивидуальным подходом в обучении;
- принцип ориентированности процесса обучения на активность личности в выборе тактики учебных действий;
- принцип преемственности в содержании, формах и методах обучения с использованием ИКТ на третьей ступени общего среднего образования и высшей школе.

Модель ЭОР по истории соотносится с пониманием общей структурной модели информационно-коммуникационных технологий. Разработанная и экспериментально апробированная, она в своей дидактической структуре включает следующие уровневые компоненты:

- ориентировочно-мотивационный;
- операционно-познавательный;
- рефлексивно-оценочный.

Ориентировочно-мотивационный компонент функционально предполагает: определение целей и задач применения ЭОР с ориентацией на стимулирование познавательного интереса студентов при усвоении и систематизации теоретических и фактологических знаний; тематическое структурирование содержания ЭОР с учетом нормативно определенных в образовательном стандарте основных содержательных линий: историческое время, историческое пространство и историческое развитие.

Соглашаясь с позицией М. В. Кларины о том, что технологический подход предопределяет разработку моделей обучения на основе четко фиксированных эталонов усвоения [4, с. 21], мы исходим из понимания того, что наш дидактический поиск воспринимает эффективную репродуктивную деятельности как самостоятельную ценность и преимущественно направлен на достижение дидактической цели определяемого нормативно продуктивного познавательного уровня. Кроме того, в рамках реализуемого нами технологического подхода делается акцент на стандартизированные учебные процедуры с предполагаемым положительным эмоциональным фоном включенности студента и преподавателя в процесс обучения. Поэтому в данном уровневом компоненте дидактической модели важна дифференциация содержания учебного материала, представленного в ЭОР.

Операционно-познавательный компонент дидактической модели ЭОР предполагает: формирование и развитие у студентов специальных исторических умений, связанных с анализом исторических документов, локализацией исторических событий во времени и пространстве, с развитием исторического мышления на основе сопоставления нескольких точек зрения и формулированием собственного оценочного суждения при выполнении заданий, предполагающих свободно конструируемый ответ; оптимизацию форм учебно-познавательной деятельности, связанную с комплексным применением традиционных форм обучения и ЭОР при организации как коллективно-групповой, так и самостоятельной индивидуальной учебной деятельности учащегося.

Рефлексивно-оценочный компонент модели ЭОР по истории предполагает: систематический самоанализ студентами результатов своей деятельности;

определение в качестве критериев овладения содержанием и способами деятельности уровней усвоения в соответствии с общей системой интегральной 10-балльной оценки учебных достижений в качестве показателей обученности.

Каждый из уровней компонентов включает в себя дидактические в своей основе и организуемые в подчинительном взаимодействии от общего к частному:

- методы обучения как способы организации учебного материала и взаимосвязанной деятельности преподавателя и студентов;
- приемы обучения как составная часть методов обучения, совокупность приемов преподавания, т.е. способов деятельности преподавателя и адекватных им способов учебной деятельности студентов; действия, направленные на решение конкретной задачи;
- средства обучения как составные части методов, посредством которых достигаются цели обучения в конкретной предметной области.

Таким образом, разработанная дидактическая модель ЭОР по истории представляет собой комплекс дидактических принципов, уровней компонентов, а также форм, методических приемов и средств обучения и может быть использована при создании электронных учебных средств. Она является основой спроектированного и реализованного в технических решениях на практике, экспериментально апробированного дидактического инструментария – средства дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющего за счет изменений в структуре, содержании и организации дидактического процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности студентов, создавать условия для их обучения в соответствии с их интересами.

В перспективе использование рассмотренного нами идеального объекта – дидактической модели ЭОР позволит создавать средства обучения по истории для эффективной организации и осуществления учебно-познавательной деятельности субъектов целостного педагогического процесса с полным использованием технологического и дидактического потенциала информационно-коммуникационных технологий, реализации преемственности в рамках системы образования в Республике Беларусь. Авторами-разработчиками должно быть учтено, что в научно-методическом плане оптимизация обучающей, контрольно-диагностической и консультационно-корректирующей функций создаваемых ЭОР чрезвычайно значима в рамках создания моделей и дальнейших практических образцов информационных ресурсов – программных продуктов, адаптированных задачам высшего образования. Данный аспект важен для достижения максимально эффективно выполнения дидактической роли всеми компонентами ЭОР, интегрируемых в процесс обучения, а также для разработки и реализации положений методики системного применения электронных и традиционных компонентов предметных учебно-методических комплексов.

Рассмотрение дидактического и технологического потенциала ЭОР позволяет оценивать создаваемые электронные образовательные ресурсы в качестве действенного средства обеспечения процесса организации и осу-

ществления обучения по социально-гуманитарным дисциплинам в учреждениях высшего образования. Решение проблематики оптимизации структуры и содержательного наполнения конструируемых электронных образовательных ресурсов возможно в комплексе с иными задачами технологического и дидактического характера. Интеграция в образовательную практику представляемых нами предложений позволит минимизировать чрезвычайно актуальную проблему динамичного устаревания создаваемых электронных компонентов учебно-методических комплексов, которая так и не преодолена в современной компьютерной дидактике.

Список использованных источников

1. Загвязинский, В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования [Электронный ресурс] / В. И. Загвязинский // Пермский государственный педагогический университет. – Пермь, 2003. – Режим доступа: http://www.pspu.ru/sci_model_zavg.shtml. – Дата доступа: 04.07.2007.

2. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

3. Лозицкий, В. Л. Электронный учебно-методический комплекс по дисциплинам социально-гуманитарного цикла. Научно-методические основы создания и системного применения / В. Л. Лозицкий. – Минск: РИВШ, 2012. – 224 с.

4. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. - № 6. – 80 с.

УДК 681.3.06

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧАЕМОГО В СИСТЕМЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

А. Ф. Оськин

Полоцкий государственный университет,
г. Полоцк, Республика Беларусь

Д. А. Оськин

Белорусский государственный экономический университет,
г. Минск, Республика Беларусь

В работе рассматривается технология построения математической модели обучаемого в системе смешанного обучения. Предполагается, что система смешанного обучения реализована с использованием технологии «перевернутый класс». Для построения модели используется среда системно-динамического моделирования iThink. Приводятся результаты моделирования.

Ключевые слова: смешанное обучение, «перевернутый класс», системно-динамическое моделирование.

MATHEMATICAL MODEL OF LEARNING IN BLENDED LEARNING SYSTEM

The paper describes the construction of a mathematical model of learning in blended learning system. Blended learning is implemented on the technology called «Flipped Classroom». To build the model used the dynamics simulation system called iThink. The article presents the results of the simulation.

Key words: Blended Learning, «Flipped Classroom», System Dynamics Simulation.

По определению, под смешанным обучением понимается совместное использование классических методик обучения и современных дистанционных технологий.

Главным достоинством классической методики является прямой, непосредственный контакт обучаемого и обучающегося, оказывающий большое эмоциональное воздействие на обучаемого и способствующий лучшему усвоению учебного материала.

Применение технологий дистанционного обучения позволяет задать для каждого обучающегося собственную образовательную траекторию, индивидуализировать процесс обучения, сделать его асинхронным. Каждый обучающийся может осваивать учебный материал в любое удобное для него время, в привычной обстановке, с оптимальной скоростью. Сочетание этих двух подходов и образует систему технологий, имеющих общее название «Смешанное обучение» (Blended Learning).

Технологии смешанного обучения уже доказали свою высокую эффективность. По данным The Open Educational Consortium успеваемость в американских школах, использующих технологию и смешанного обучения, на 27 процентов выше, чем в среднем по стране.

Как показал зарубежный опыт, из всех многочисленных моделей смешанного обучения, наибольшее распространение получила модель, называемая «перевернутый класс» (Flipped Classroom). Остановимся на ней подробнее. Термин «перевернутый класс» можно отнести к широкому спектру технологий смешанного обучения, при использовании которых студенты, до очной встречи с преподавателем, получают удаленный доступ к образовательному контенту по теме, а во время очного занятия закрепляют изученный контент и выполняют практические задания по теме.

При этом наибольшее распространение получил подход, при котором студенты просматривают дома серию коротких видеолекций по теме предстоящего занятия, а в аудитории совершенствуют свои знания, выполняя практические задания.

Модель «перевернутый класс» органично вписывается в любую систему информационной поддержки обучения. При этом, как уже отмечалось выше, появляется возможность индивидуализации обучения, реализуется подход, при котором каждый обучающийся осваивает новые знания по изучаемой дисциплине, двигаясь по своей образовательной траектории. При построении такой системы важно знать как именно происходит освоение знаний, т. е. необходима модель обучения.

Разрабатывая нашу модель, мы опирались на теорию освоения знаний, построенную выдающимся российским педагогом В. П. Беспалько. В книге [1] он показал, что этот процесс может быть разбит на четыре уровня – репродуктивное узнавание, репродуктивное алгоритмическое действие, продуктивное эвристическое действие и продуктивное творческое действие.

Репродуктивное узнавание это такой уровень усвоения новой информации об изучаемой предметной области, который позволяет обучаемому выделить правильный ответ из набора предлагаемых вариантов ответа.

Репродуктивное алгоритмическое действие – уровень, позволяющий обучаемому решать типовые задачи, используя освоенный им набор типовых алгоритмов решения.

Продуктивное эвристическое действие – уровень, позволяющий обучаемому решать реальные задачи из предметной области, используя комбинации типовых алгоритмов решения и конструируя на их основе новые алгоритмы решения.

Продуктивное творческое действие – уровень, позволяющий обучаемому решать реальные задачи из предметной области, конструируя новые алгоритмы решения, отличающиеся от набора типовых.

Проиллюстрируем сказанное выше примером из дисциплины «Основы алгоритмизации и программирования», читаемой студентам первого курса специальности «Программное обеспечение информационных технологий».

Целями изучения дисциплины «Основы алгоритмизации и программирования», обозначенными в Стандарте высшего образования специальности «Программное обеспечение информационных технологий»[2], являются:

- освоение студентами навыков алгоритмизации и программирования задач для решения их на современных вычислительных машинах;
- освоение различных способов организации данных в программе;
- освоение методов решения стандартных алгоритмических задач;
- формирование культуры разработки, анализа и программной реализации алгоритмов;
- выработка у студентов прочных конструктивных знаний;
- развитие интеллекта, способности к логическому и алгоритмическому мышлению.

Средствами диагностирования успешности достижения перечисленных целей, с учетом уровней освоения дисциплины, предложенных В. П. Беспалько, могут быть наборы учебных задач.

Первому уровню соответствует умение студентов повторить решение задач, решенных преподавателем на лекциях или практических занятиях.

На втором уровне студент должен уметь стандартные алгоритмические задачи.

Третий уровень предполагает умение решать реальные задачи, комбинируя алгоритмы решения, освоенные на втором уровне.

И, наконец, четвертый уровень, требует от обучаемого умения решать так называемые «олимпиадные» задачи, т.е. задачи из заданий, предлагаемых студентам, участвующим в Олимпиадах по программированию.

Перейдём к рассмотрению математической модели обучаемого в системе смешанного обучения.

Мы считаем, что описать процесс освоения знаний на каждом из уровней можно с помощью следующего дифференциального уравнения:

$$dS(t)/dt = A - BS(t) \quad (1)$$

Здесь $S(t)$ – объем накапливаемых знаний по дисциплине; A, B – коэффициенты, в общем случае зависящие от S , характеризующие индивидуальные особенности обучаемого.

Для моделирования мы использовали среду системно-динамического моделирования iThink. Модель состоит из четырёх дифференциальных уравнений вида (1), каждое из которых отображает процесс освоения знаний на каждом уровне.

Нами было рассмотрено три сценария освоения знаний, отличающихся друг от друга скоростями освоения учебного материала. Модель «Слабый студент» имела самую низкую скорость, модель «Сильный студент» – самую высокую, а модель «Средний студент» – среднюю скорость между двумя предыдущими случаями.

На рисунке 1 представлена модель для среднего студента.

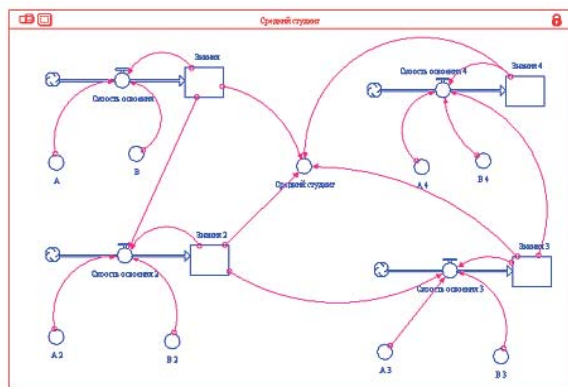


Рис. 1. Модель «Средний студент», реализованная в среде iThink

На рисунке 2 представлены результаты моделирования для трех описанных выше сценариев. Понятно, что эти результаты отображают некие усредненные процессы и для практического применения нуждаются в конкретизации и уточнении.

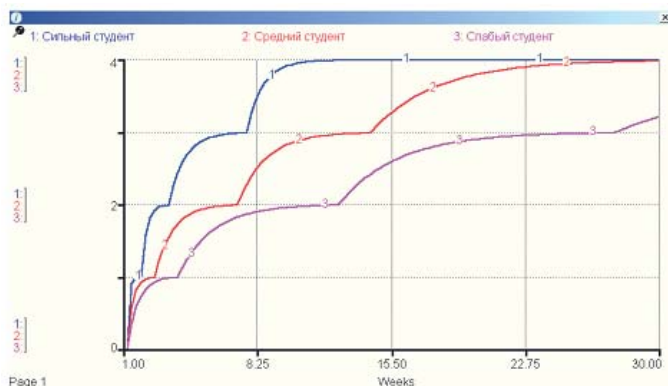


Рис. 2. Результаты моделирования

Для решения этой задачи мы поступили следующим образом.

Один из авторов настоящего доклада читает лекции по дисциплине «Основы алгоритмизации и программирования» для студентов первого курса специальности «Программное обеспечение информационных технологий» Полоцкого государственного университета. Занятия на этом потоке в текущем семестре будут организованы по технологии «Перевернутый класс». Нами подготовлены озвученные презентации по материалам курса, которые будут выкладываться по мере изучения курса на соответствующую страницу системы информационной поддержки обучения Полоцкого государственного университета.

В течение семестра студенты будут проходить наборы тестов, соответствующие различным уровням освоения дисциплины. Результаты этих тестов для каждого студента будут анализироваться и заноситься в модель. Это позволит выделить по крайней мере три кластера, состоящих из студентов с примерно одинаковыми способностями. Дальнейшая работа будет организовываться с учетом специфики каждого кластера, что должно повысить эффективность и, в конечном счете, качество обучения.

Список использованных источников

1. Беспалько, В. П. Теория учебника: дидактический аспект. – Б 53 / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Образовательный стандарт высшего образования Министерства образования Республики Беларусь специальности 1–40 01 01 Программное обеспечение информационных технологий ОСВО 1–40 01 01–2013.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА И ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТОВ

3. В. Машарский

Белорусская государственная академия авиации,
г. Минск, Республика Беларусь

Использование интернет-технологий в учебном процессе является современным способом улучшения качества преподаваемого материала. Они дополняют традиционные методы преподавания. Интернет-технологии позволяют донести большее количество материала в меньшие сроки, сохраняя при этом необходимый уровень обучения.

Ключевые слова: интернет-технологии, интерактивность, мультимедиа, образование.

THE USE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS A FORM OF IMPROVING THE QUALITY AND PROFESSIONALISM STUDENTS

The use of Internet technologies in the educational process is an advanced method of improving the quality of teaching material. They complement traditional teaching methods. Internet technologies allow us to deliver more product in less time, while maintaining the necessary level of training.

Keywords: Internet technology, interactivity, multimedia, education.

Используя опыт многочисленных исследователей, отметим, что качество образования - это многоаспектное, многоуровневое, системное понятие. Обеспечение качества образования представляет собой одну из основных задач управления образованием.

В системе образовательной эффективности учебной деятельности можно выделить два основных уровня:

Уровень образовательных результатов, то есть общеучебных умений.

Уровень и качественные характеристики образовательных эффектов - новых способностей, способов действия, компетентностей, возникающих у студентов в результате учебно-профессиональной деятельности.

В последнем случае речь идет о развитии у обучаемых ряда метапредметных способностей, которые являются не столько результатом освоения учебной программы определенной дисциплины, сколько результатом не относящихся к ней прямо способов организации образовательного пространства и форм взаимодействия в нем.

Большие надежды в сфере образования возлагаются на информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), с помощью которых современное чело-

вечество пытается решить множество задач как научного, так и практического плана. Первые, хоть и не столь целенаправленные, попытки использования ИКТ и технологий мультимедиа в образовании показали, что они действительно способны радикально изменить существующую систему обучения. Современные ИКТ существенно отличаются от своих предшественников, они постоянно видоизменяются и приводят к пересмотру принципов и методов учебных взаимодействий.

При определении идеальной смеси методов проведения обучения, преподаватель должен подобрать наиболее подходящий к каждому метод обучения и определить роли обучающихся.

Сегодняшнее электронное обучение - это графика, анимация, аудио- и видео- обучающие материалы. Сейчас графика иллюстрирует каждый термин, аудио демонстрирует правильное произношение, анимация показывает соединение различных частей в единое целое, а видео – как используется изучаемое в ежедневной практике. Студенты могут использовать электронные носители, загружать и распечатывать бумажные страницы, которые помогают в обучении. Курсы, проводимые в аудитории, открыты для живой интерактивности. Ранние электронные курсы обеспечивали гибкость при обучении. Мультимедиа расширяет потенциал этих курсов, делая их более простыми для понимания. Например, мультимедиа добавляет ясности, демонстрируя процессы с разных сторон, показывая их в движении. Можно добавить глубины, используя дополнительные информационные каналы и ресурсы. Можно добавить смыслового и красочного богатства, используя видео, одновременно рассказывая и показывая [2].

Мультимедиа несомненно потенциально расширяет объем и разнообразие информации, доступной студентам. Например, онлайн-энциклопедии могут предоставлять ссылки на видео и дополнительные статьи по интересующей тематике. Новости могут включать аудиокomentarии, проигрывать фоновое видео и ссылаться на веб-сайты с дополнительной информацией. Онлайн-уроки могут включать пояснения, ссылки на ресурсы, симуляции, иллюстрации, фотографии, и множество вариантов действий, которые в свою очередь могут включать различные медиафрагменты. Однако если ресурсов слишком много, все выгоды вытесняются необходимостью выяснять - что зачем вообще нужно.

Обычно обучение ориентируется на формирование репродуктивных навыков, сводящихся к умению запоминать и воспроизводить информацию. Уникальные возможности новых технологий позволяют развивать умения и навыки более высокого уровня, включающие способность к сопоставлениям, синтезу и анализу, выявлению связей и нахождению путей решения комплексных проблем, планированию и групповому взаимодействию. Поэтому наибольшей ценностью образования становится не при-

обретение конкретных предметных знаний, а овладение информационными технологиями в ракурсе мощного инструментария для непрерывного обучения и всестороннего развития[1].

В процессе использования преимуществ ИКТ и выгод, которые они несут в себе, у преподавателя может произойти изменение взглядов на свою деятельность. Содержание педагогической деятельности на базе ИКТ существенно отличается от традиционной.

Во-первых, «центр тяжести» образования переносится на обучающегося, который теперь сам активно строит свой учебный процесс. Преподаватель только помогает ученику продвигаться в образовательном пространстве по индивидуальной траектории.

Во-вторых, существенно усложняется деятельность преподавателя по разработке учебных курсов. Это связано с тем, что если даже пользоваться готовыми разработками, то общедоступность материала диктует особые требования к актуализации информации, т.е. появляется объективная необходимость в постоянной доработке, видеоизменении, обновлении и уточнении материала.

В-третьих, преподавателю приходится более активно взаимодействовать именно с каждой отдельной личностью, чем со всей группой. При классическом подходе наблюдается обобщенная обратная связь, когда группа коллективно реагирует на действия преподавателя. Такой подход, с одной стороны, снижает роль преподавателя как единственного источника знаний и переводит его в категорию более опытного помощника. Обучающийся, в свою очередь, занимает активную позицию в поиске знаний, которые предоставляются ему для критического осмысления. С другой стороны, интерактивность обучения перераспределяет между участниками учебного процесса ответственность за качество «конечного продукта», а именно, за качество индивидуализированного образования.

Образование, построенное на базе ИКТ, в современном представлении представляется интерактивным (интерактивность рассматривается как внутреннее и неотъемлемое свойство) и по форме мультимедийным. Рассмотрим по очереди эти два аспекта.

Интерактивность можно рассматривать с двух сторон - как процесс коммуникации и как процесс какого-либо взаимодействия. Поэтому интерактивность – это, во-первых, способность человека активно влиять на содержание образовательного курса, во-вторых, возможность общаться, высказывая свое мнение и узнавая мнение партнера по общению. Поэтому можно выделить несколько видов интерактивности:

- временная интерактивность, позволяющая обучаемому самостоятельно регулировать временные интервалы прохождения материала;
- порядковая интерактивность дает возможность регулировать порядок предоставления информационных фрагментов, тестовых модулей и т. д.;
- содержательная интерактивность позволяет управлять содержательной стороной процесса обучения;

- интерактивность обратной связи предоставляет возможность задавать вопросы и получать на них ответы, обсуждать интересующие темы, участвовать в дискуссиях и приходить к общему мнению.

Такая многоплановая интерактивность возможна только в том случае, если обучающийся имеет относительную свободу выбора учебных действий, необходимый инструментарий для решения своих задач, и занимает активную позицию в информационном пространстве.

Таким образом, интерактивность направлена на предоставление обучающемуся большей самостоятельности и независимости в работе. Если рассматривать мультимедийность, то на сегодняшний день практически все мнения сходятся на том, что мультимедиа включает в себя текстовую, графическую, анимационную, видео- и звуковую информацию в интегрированном представлении, допускающую различные способы структурирования и представления.

Если говорить о средствах мультимедиа, следует отметить, что, несомненно, они могут быть использованы для улучшения качества образования в отдельных предметных областях, в дисциплинах и находящихся на стыке нескольких предметных областей. Фактически мы имеем дело с принципом наглядности в обучении, который разработан давно, но требует дальнейшего научного развития в новых условиях применения ИКТ в образовании [3].

Мультимедийные продукты и услуги Интернета (особенно в совокупности) предоставляют широкие возможности повышения эффективности процесса обучения:

- одновременное использование нескольких каналов восприятия обучающихся в процессе обучения, за счет чего достигается интеграция информации, доставляемой несколькими различными органами чувств;
- возможность имитации сложных реальных ситуаций и экспериментов;
- визуализация абстрактной информации за счет динамического представления процессов.

Мультимедиа является исключительно полезной и плодотворной образовательной технологией благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости и интеграции различных видов наглядной учебной информации, а также благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствовать повышению их мотивации. Возможность интерактивности является одним из наиболее значимых преимуществ цифровых мультимедиа по сравнению с другими средствами представления информации.

Тем не менее, перевод образования на базу ИКТ носит не совсем планомерный характер и больше проводится методом проб и ошибок. Для более осмысленного и научного подхода в этом направлении обязателен мониторинг реакции образования на нововведения, который может осуществляться в нескольких направлениях. С одной стороны, необходим мониторинг

эффективности преподавательской деятельности и корректировка организации педагогического процесса, что предполагает:

- анализ и выявление слабых сторон и рассогласований в совместной работе команд, осуществляющих разработку и доставку Интернет-курсов;
- мониторинг мнения обучающихся, прошедших обучение на базе ИКТ;
- анализ опыта организации педагогического процесса на базе ИКТ в других учебных заведениях.

С другой стороны, мониторинг качества образования (как локально – в пределах отдельного курса или дисциплины, так и глобально - по окончании учебного заведения), что само по себе является сложной нетривиальной психолого-педагогической задачей. Однако, как в первом, так и во втором случае, использование современных телекоммуникационных средств для осуществления мониторинговых задач видится единственно приемлемым вариантом.

Успешное применение мультимедиа в обучении включает не просто одновременное применение множества систем представления информации, но подразумевает продуманное применение разных систем с тем, чтобы максимизировать свойства каждой, расширяя и углубляя опыт обучения.

Хотя мультимедиа предлагает преподавателям обширные возможности для создания показательной и эффективной системы обучения, сами по себе средства мультимедиа не являются эффективной обучающей системой. Можно надеяться, в будущем наука поможет создать нам высоко эффективную мультимедийную обучающую систему.

В заключение хотелось бы отметить, что под ИКТ в последнее время больше подразумеваются Интернет-технологии. Изначально история и бурное развитие интернет начинались с объединения в сеть 4-х компьютеров с программами для обмена текстовыми сообщениями. Теперь высокоскоростными каналами спутниковой и оптоволоконной связи объединены миллионы компьютеров с браузерами, которые умеют работать со многими мультимедийными форматами данных. Сейчас не существует проблем при передаче видео и звука в реальном режиме времени.

Таким образом, Интернет - это та виртуальная среда, где реализованы и отработаны все базовые принципы интерактивности и мультимедийности, которые так необходимы современному образованию.

Список использованных источников

1. *Гайдамакин, Н. А.* Автоматизированные информационные системы, базы и банки данных / Н.А. Гайдамакин. – М., 2002.
2. *Петровский, А. В.* Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М., 2002.
3. *Васильева И. Н.* Психологические аспекты применения информационных технологий / И. Н. Васильева, Е. М. Осипова, Н. Н. Петрова // Вопросы психологии. – 2002. – №3..

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 1. ВЫСШАЯ ШКОЛА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ 3

Абламейко С. В. БГУ В НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ 3

Балашова Т. Ф., Кузьмичева С. И. РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ
РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ 8

Горбачёва Е. В. ПРОЖИТОЧНЫЙ МИНИМУМ КАК ОДИН
ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УРОВНЯ ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ БЕЛАРУСИ 10

Демчук М. И. ВЫСШАЯ ШКОЛА В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ
МЕХАНИЗМАХ РЕГИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ 15

Иванова Д. В. ЕСТЬ ЛИ ПЕРСПЕКТИВЫ У ОТКРЫТОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ? 17

Макаров А. В. ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ БЕЛОРУССКИХ
СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
БОЛОНСКИЙ И РОССИЙСКИЙ КОНТЕКСТЫ 22

Пельменев В. К., Лукашеня З. В. КОНСАЛТИНГОВОЕ УПРАВЛЕНИЕ
ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ ОРГАНИЗАЦИИ
«ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ» 26

Степанов С. А. ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СОЮЗА БЕЛАРУСИ И РОССИИ 32

НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 2. КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ 38

Аламтчиев О. А. ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛОЦКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)..... 38

Антоненко А. Н., Толкачев Е. А., Маскевич С. А.
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОВЫШЕНИИ
КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ: ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 44

Бабенко Э. М. САМООЦЕНКА ВЫПУСКНИКАМИ ВУЗА
СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ 49

Багнюк И. В. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОДСИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И КВАЛИФИКАЦИЙ
ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 54

<i>Бараева Е. И., Плавник Н. К., Ковалева Т. Л.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	58
<i>Белько В. М., Фомичев Ю. И.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ – ВАЖНЫЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ	61
<i>Бурая И. В., Ермак А. А., Мателенок А. П.</i> ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ-ХИМИКОВ-ТЕХНОЛОГОВ ДЛЯ НЕФТЕПЕРЕРАБАТЫВАЮЩЕЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ	67
<i>Вервейко Б. М., Силин В. А.</i> О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КАЧЕСТВА СИСТЕМЫ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	72
<i>Высоцкая А. Е.</i> ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОДСИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И КВАЛИФИКАЦИЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	80
<i>Ганичева А. Н.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ВЕРТИКАЛЬ В АНДРАГОГИКЕ: РОЛЬ ВИТАГЕНННОГО ОПЫТА.....	82
<i>Григорьева О. Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОДСИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И КВАЛИФИКАЦИЙ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА	88
<i>Дубинко Н. А.</i> МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ АКТИВНО-ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ КАДРОВ УПРАВЛЕНИЯ.....	92
<i>Канашиевич Т. Н., Шумская М. О.</i> ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	96
<i>Махновец Ю. С.</i> КАЧЕСТВЕННОЕ ОБНОВЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	101
<i>Мещерякова Е. В., Ольферович А. Б., Усевич В. А.</i> НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	103
<i>Олекс О. А.</i> КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОЖИДАЕМЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ЕГО СТРУКТУРЫ	109
<i>Позняков В. В.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ РЕАЛИЗАЦИИ	116

<i>Пугач В. Ф.</i> ГЕНДЕРНЫЙ СОСТАВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ РОССИИ И БЕЛАРУСИ.....	125
<i>Салов В. А.</i> ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ	130
<i>Селицкая С. В.</i> ИНТЕРЕСЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И IT-КОМПАНИЙ	136
<i>Трусь Ю. А.</i> ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-АНДРАГОГ – КЛЮЧЕВАЯ ФИГУРА ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	139
<i>Цзин Лю.</i> СРАВНЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КИТАЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ	144
<i>Черноморченко С. И., Черноморченко Н. С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ «СТОМАТОЛОГИИ ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА»	149
<i>Шавво Н. А.</i> ИМПЕРАТИВ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	152
<i>Шаврук С. В., Сапёлкина Е. И.</i> ПОДГОТОВКА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ	157
<i>Шупляк В. И., Антоненко А. Н., Толкачев Е. А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	160
НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 3. СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	165
<i>Бабровіч Т. С.</i> КІРУЕМАЯ САМАСТОЙНАЯ ПРАЦА СТУДЭНТАЎ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ КУРСА «СУЧАСНАЯ БЕЛАРУСКАЯ ЛІТАРАТУРНАЯ МОВА» НА ФАКУЛЬТЭЦЕ ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ БДПУ	165
<i>Берков В. Ф.</i> О КРИТЕРИЯХ ИСТИННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ	169
<i>Гребешев И. В.</i> СУЩНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ С. ГЕССЕНА	171
<i>Ильинич Н. В., Куликова В. В.</i> ДИНАМИКА СОСТОЯНИЙ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	178
<i>Котикова О. П.</i> СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	183

<i>Мигун Д. А., Шимукович С. Ф.</i> ИСТОРИЧЕСКОЕ И КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ БЕЛАРУСИ В УЧЕБНОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	187
<i>Наумчик В. Н., Наумчик Р. П.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ФОРМА ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	192
<i>Нижников С. А. М. К.</i> МАМАРДАШВИЛИ О ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ.....	196
<i>Панов С. В.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ БЕЛАРУСИ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУ СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ.....	200
<i>Чечков О. В., Тищенко Е. М.</i> РОЛЬ ИСТОРИИ МЕДИЦИНЫ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ОБУЧЕНИИ ВРАЧА.....	207
НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 4. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	210
<i>Брезгунова И. В., Максимов С. И.</i> ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СЕРВИСОВ WEB 2.0	210
<i>Валетов В. В., Лебедев Н. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УО МГПУ ИМ. И. П. ШАМЯКИНА.....	212
<i>Гайсёнок В. А., Максимов С. И.</i> ОТКРЫТЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ (ООР) КАК ИМПЕРАТИВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ОБРАЗОВАНИИ.....	215
<i>Краснова Т. И.</i> ОСОБЕННОСТИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЗНАНИЙ В ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСАХ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ	221
<i>Лозицкий В. Л.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПО ИСТОРИИ: ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО НАПОЛНЕНИЯ	227
<i>Оськин А. Ф., Оськин Д. А.</i> МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧАЕМОГО В СИСТЕМЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	232
<i>Машарский З.В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА И ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТОВ	237

Научное издание

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

12-я Международная научно-методическая конференция
Минск, 22–23 октября 2015 года

В двух частях
Часть 1

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Н. С. Клишевич*
Компьютерная верстка *Н. М. Лазар, Ю. Н. Морковко*

Подписано в печать 16.10.2015. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 14,3. Уч.-изд. л. 15,3. Тираж 50 экз. Заказ 102.

Издатель и полиграфическое исполнение
государственное учреждение образования
«Республиканский институт высшей школы».
Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/174 от 12.02.2014.
Ул. Московская, 15, 220007, г. Минск.